

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO NO ESTUDO (AUTO) BIOGRÁFICO: DESTAQUE DAS VOZES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUPERVISORES DE ESTÁGIO

Caio Corrêa Derossi¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender e analisar os componentes da experiência, da formação e da investigação nas falas de dois professores de história da educação básica, na perspectiva do método (auto) biográfico. Para tanto, se utilizou o instrumental teórico-metodológico da entrevista narrativa para a produção dos relatos de histórias de vida e de profissão dos dois docentes enfocados. De abordagem qualitativa e de naturezas descritiva e bibliográfica, o recorte da pesquisa enfocou como que a partir das narrativas dos professores os elementos da experiência, da formação e da investigação aparecem correlacionados nas suas práticas, em específico, na supervisão do estágio. Logo, as considerações finais encaminham para o entendimento de uma formação contínua, que não se esgota nem se encerra em cursos formativos e como as proposições de pesquisa e de reflexão das experiências vivenciadas por eles, fazem parte dos ofícios profissionais.

Palavras-chave: Método (auto) biográfico; Experiência; Formação docente;

EXPERIENCE AND TRAINING IN BIOGRAPHICAL STUDY: HIGHLIGHT OF THE VOICES OF BASIC EDUCATION TEACHERS INTERNSHIP SUPERVISORS

Abstract: This article aims to understand and analyze the components of experience, training and research in the speeches of two history teachers of basic education, from the perspective of the (auto) biographical method. For this purpose, the theoretical-methodological instrument of the narrative interview was used to produce reports on the life and profession stories of the two professors in focus. With a qualitative approach and descriptive and bibliographical nature, the research focused on how, from the teachers' narratives, the elements of experience, training and research appear correlated in their practices, in particular, in the supervision of the internship. Therefore, the final considerations lead to the understanding of continuous training, which does not end or end in training courses, and

1 Professor da Educação Básica (SEE-MG). Licenciado em História e Mestre em Educação (UFV). Especialista em Docência na Educação Básica (IFMG), em Docência e Prática de Ensino em História (UniAmérica) e em Inspeção e Orientação Escolar (CENES). Estudante Pedagogia (UENF). E-mail: derossi.caio@gmail.com.

how research propositions and reflection on the experiences lived by them are part of professional crafts.

Keywords: (auto) biographical method; Experience; Teacher training;

PALAVRAS INICIAIS

O presente texto apresenta um recorte do trabalho produzido em um programa de pós-graduação em educação, nível mestrado, que aqui, pretende enquanto objetivo compreender e analisar os componentes da experiência, da formação e da investigação nas falas de dois professores de História da educação básica, na perspectiva do método (auto) biográfico. Esse objetivo encaminha para uma direção comum e compartilhada com Marinho (2022), que as trilhas e as veredas da vida, da formação e da atuação profissional, compartilhadas pelas narrativas, são também meios de reflexão experiencial e formativa.

Cumprе ressaltar que as falas dos dois professores que compõem o artigo, foram produzidas a partir da entrevista narrativa, realizada de forma remota em função da pandemia de corona vírus no ano de 2020 e compreendia uma investigação que objetivava refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores de História da educação básica que atuavam/atuaram como supervisores de estágio obrigatório da licenciatura.

Vale destacar que as entrevistas seguiram os registros e os parâmetros próprios dos procedimentos de pesquisa, do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), resguardando os participantes e suas identidades, bem como os demais registros e normativas no Comitê de Ética em Pesquisa (Derossi, 2021). Partindo da perspectiva de Delory-Momberger (2008) que é a narrativa que dá o sentido a nossa vida, a nossa existência, são com as histórias de vida narradas e com a perspectiva das (auto) biografias, que mobilizaremos como as experiências partilhadas carregam movimentos de formação e de investigação.

A perspectiva de unir as narrativas e as experiências, corroboram justamente com o que Larrosa (2002) indicou, que para a formação é necessário atribuir sentidos, significados aos processos? O que as falas dos professores registram as dinâmicas de resignificação do que foi vivido, do trabalho, da formação e das demais experiências?

A compreensão e a análise comungam/compartilham com Larrosa (2002) o entendimento da valorização da experiência e dos seus processos de reinterpretção como mobilizadores da construção de conhecimento, chancelando sua legitimidade enquanto objeto, enquanto temática para os estudos. É importante mudar o ponto de vista, o paradigma. Logo, em termos de organização das seções do artigo, para além das palavras iniciais e às guisas das considerações finais, ele contará com outras quatro seções, que tratarão dos conceitos centrais teórico-metodológicos enfocados, a saber: experiência, pesquisa (auto) biográfica e formação, da apresentação dos sujeitos e narrativas e das análises.

Nóvoa (2014) destacou que o método (auto) biográfico tem uma característica inovadora no processo epistêmico de investigação e de formação, o que Josso (2004) sublinhou como transformadora o uso das narrativas, já que, quase em um sentido literal, as experiências, as memórias estão em constante transformação ao serem narradas e interpretadas. É que esse processo de transformação envolve movimentos introspectivos e extrospectivos, entre o caminhar para si e o caminhar para o outro, para o tempo vivido, para um dado espaço. Destarte, a dinâmica empreendida foi de apontar como o método (auto) biográfico se relaciona com a formação e com a investigação, em um recorte no campo educacional, marcando os processos de construção de conhecimento, em termos de pesquisas e formativos, partindo das reflexões das experiências e memórias contidas nas histórias de vida partilhadas.

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

Larrosa (2002) destacou que para além de dimensões da ciência, da técnica e da prática, a experiência é também formativa no campo educacional. Passeggi (2011) sinalizou que, embora os componentes experienciais sejam constitutivos dos saberes, uma ideia moderna, racionalista e elitista de ciência, relacionou a experiência como um elemento individual, singular e que, portanto, algo passível de desconsideração, perante aos ideais de separação entre objeto e pesquisador, neutralidade e imparcialidade. Os estudos produzidos por Freire (1992) também concordam com o conteúdo das críticas de Larrosa e Passeggi, destacando que o movimento de subestimar o conhecimento advindo da experiência sinaliza para uma postura elitista do processo de construção do saber.

Essa crítica que encara a experiência como algo individual e não possível de constituir conhecimento, é um entendimento que Santos (2002) compreendeu que a ciência moderna valoriza o sujeito enquanto produtor de conhecimento, racional, mas não privilegia a dimensão empírica, o campo, que é repleto de sensações, que podem ser consideradas enganosas. É no exercício de unir as dimensões dos sujeitos na empiria, focado na experiência, que Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacaram que as bases teórico-metodológicas das (auto) biografias se assentam.

Em termos etimológicos, Passeggi (2011) indicou que experiência encaminha para um entendimento de tentativa, ensaio e que se comunica com a dinâmica de compreensão dos fatos, o que marca a relação intrínseca da experiência com os processos humanos em geral, uma vez que eles se organizam, de modo aberto à mudança, de ações e reflexões sobre os fatos. Larrosa (2002) destacou que a experiência é o que nos atravessa e não apenas ao que passa, ao que acontece. Fazendo uma diferenciação entre experiência e vivência, o autor sinalizou que enquanto a segunda pode ser uma sucessão de fatos, sem maiores acontecimentos, a primeira é algo que nos toca e que por isso, atribuímos significados.

Benjamin (1987) no mesmo sentido, contribuiu para essa distinção entre as categorias, indicando que enquanto a vivência se ocupa de fatos passageiros, a experiência é algo que nos toca, nos faz seguir adiante, podendo imprimir diversos sentidos e significados. Embora Benjamin e Larrosa sinalizem para a experiência

como algo que atravessa o sujeito, o movimento experiencial não deixa de mobilizar, atribuir significados e sentidos de forma coletiva, mas torna visível que o que nos aflige, nos corta, nos incomoda, nos adocece, nos resigna, entre outros, podem ser tomados como objetos que encaminhem para uma ressignificação que impacte na vida durante o percurso do tempo. Dessa forma, Bragança (2011) assinalou que as experiências contidas na memória, partindo do entendimento de que ela é seletiva, fruto de escolhas e de recortes, mobiliza a vida, as ações e a sua própria compreensão, quando retomadas e repensadas no momento de apresentação da narrativa.

Logo, Larrosa (2002) indicou que para além do véis de formação da experiência, ela tem esse caráter coletivo e de mudança ao longo do tempo, pois as memórias e as reinterpretações das experiências ocorrem. Por fim, Bragança (2011) compreendeu que o processo educativo é o constante movimento de recriação, reinterpretação dos conhecimentos, incluindo as experiências, feita ao longo da história da humanidade, durante a totalidade da nossa vida.

Dada uma primeira visada acerca da experiência, se faz importante refletir sobre a formação, de forma a não dissociar as categorias, uma vez que Josso (2004) entendeu que pensar a formação é também observar os aspectos macro e coletivo que as experiências e as narrativas carregam, já que a vida articula a congregação dos mais distintos aspectos. Do mesmo modo, Bragança (2011) e Moita (1995), destacaram que a formação educativa corresponde também às experiências, que se relacionam aos contextos macrossociais, mas que garantem uma singularidade formativa, em razão das recriações e reinterpretações que são realizadas. Portanto, a formação é marcada por um movimento constante, mediado pelo sujeito, mas localizado em meio as experiências globais, contextualizadas.

Josso (2004) destacou que a formação e a experiência se entrelaçam também na capacidade de o sujeito entender o seu papel inserido no processo formativo, podendo reinterpretar os sentidos atribuídos, como faz com as suas experiências. Nesse sentido, Larrosa (2002) já tinha sinalizado, como Josso destacara, que sendo a experiência algo que atravessa o sujeito, a atribuição de novos significados em relação aos contextos que vivemos, faz parte do itinerário educativo. Portanto, Josso (2004) dispôs que a experiência formativa é aquela que por excelência articula, relaciona os diversos aspectos da sociedade e das experiências do sujeito, em prol da aprendizagem nessas interações.

Nesse sentido, partindo do entendimento de Josso, Bragança (2011) sinalizou que como a experiência formativa se baseia na interação e na reinterpretação do vivido localizado em um contexto coletivo, a aprendizagem, a formação pode ocorrer em espaços formais, sistematizados, a exemplo das instituições escolares, bem como, em outros espaços não-formais, na prática social.

Isso significa dizer que estamos em processo formativo durante toda nossa vida e, chama atenção, voltando o olhar para a dimensão profissional, na importância da formação continuada, obviamente não desconsiderando as experiências e os contextos dos sujeitos. Portanto, como destacou Santos (2011) em meio a um mundo que inspira relações mais complexas, se faz necessário refletir sobre os

modelos científicos e compreender que paradigmas como o das narrativas (auto) biográficas. Elas possuem um caráter emergente, que valoriza a autonomia e o ponto de vista dos professores, que mobilizaram de forma distinta suas memórias e experiências, refletindo em suas formações e trabalhos.

APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E DA FORMAÇÃO

Existe uma máxima que se refere a questão da formação que é a preparação realizada no presente para a atuação, ação no futuro. Essa lógica temporal, que segrega o presente de dimensões retrospectivas, que também compõem o sujeito, bem como do plano futuro, marcou para Nóvoa (2014), uma permanência dos ideais formativos em acordo com postulados da ciência moderna dos séculos XVII e XVIII. Perante este quadro, o autor sinaliza que o método (auto) biográfico pode ser um paradigma importante para enfrentar tal contexto, uma vez que, a formação passa pelas experiências e pelas atribuições de sentidos, pelos arranjos mobilizados pelos sujeitos localizados em marcos temporal e espacial.

Assim, partindo da concepção que a formação compreende a reflexão da vida, das narrativas dos sujeitos, o método (auto) biográfico contribui na medida que indica que as narrativas mobilizadas pelos professores, no caso, são matéria formativa, o que Nóvoa (2014) destaca como o entendimento da agência do sujeito em reconhecer a sua história de vida como parte do seu processo formativo. Nóvoa e Finger (2014) indicaram que o uso das (auto) biografias emerge no final do século XIX, em oposição aos moldes positivistas e serão amplamente incorporados pelas ciências sociais, já nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos, em razão dos contributos para as observações ativas e etnografias do campo da Antropologia. Passeggi (2011) sinalizou que as discussões europeias datavam da mesma época e que, no campo educacional, a pesquisa (auto) biográfica possibilitou pensar o sujeito com maior protagonismo na pesquisa, no sentido em que sua narrativa, carregada de compreensões e recortes, pode ser mobilizadora para pensar a formação.

Entretanto, mesmo que as narrativas tenham construído o seu espaço enquanto método e objeto nas investigações científicas desde o final do século XIX, como supracitado, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) destacaram que, em razão da sobreposição de teorias estruturalistas nos campos das ciências, que de diferentes formas, focavam aspectos macrossociais, em detrimento do próprio sujeito. O método (auto) biográfico só se firmou na década de 1980, o que Passeggi e Souza (2017) justificaram como período de fim de ditaduras militares e de guerras de independência, sobretudo na América Latina, Ásia e África, da guerra fria e as críticas as teorias estruturalistas e comportamentalistas, que possibilitaram com que o sujeito viesse à tona.

Mas, foi somente na década seguinte, anos 1990, que as histórias (auto) biográficas ganham força, de fato, simbolizando uma mudança de paradigma, que contará com grupos de trabalho e pesquisa, fazendo o recorte no campo educacional, em países europeus, como Alemanha, França, Portugal e Espanha, bem como no

continente americano, a exemplo dos Estados Unidos, Canadá e Brasil. Autores europeus como Marie-Christine Josso, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Antonio Nóvoa e Matthias Finger, são entre uma gama ampla, referências que contribuíram para a consolidação do método desde o final dos anos 1980.

Os dois últimos autores citados organizaram o livro “O método (auto) biográfico e a formação”, originalmente publicado em 1988, reuniu uma série de autores, entre eles os citados no parágrafo anterior, que apresentaram apontamentos teórico-metodológicos evidenciando o valor científico do método (auto) biográfico. Entre eles, Pineau (2014) pontuou que as narrativas (auto) biográficas são centrais para a autoformação, que é uma última fase formativa, que se reconhece o sujeito em questão como objeto próprio da formação. O mesmo autor (2014) também tratou da alternância de formação, quando reconhece o sujeito em contato com outros e com demais contextos, temporalidades. Na mesma obra, Josso (2014) tratou da possibilidade de como as narrativas (auto) biográficas podem instaurar uma dimensão de investigação conjunta com a formação, quando se interroga os contextos, as motivações e as próprias narrativas de quem narra, do que é narrado.

Seguindo a perspectiva de Josso, Dominicé (2014) reforçou a ideia de que as narrativas podem ser analisadas com o par investigação-formação, pois no momento em que se reconhece as (auto) biografias como objeto de investigação, reflete-se sobre os percursos formativos e de vidas que são temas das narrativas. Bragança (2011) sinalizou ainda que, essa dimensão de se investigar e de se formar, acontece durante toda vida, como o próprio processo educativo, de (re) construção do conhecimento. Vale ressaltar que, a partir de alguns sentidos oferecidos por Ferrarotti (2014), as narrativas, enquanto conhecimento, método e objeto, não podem ser dissociadas de seus contextos, espaços e grupos de relação originários.

É nessa medida, que a importância da formação continuada, partindo da posição de união da formação e da investigação ao longo de toda vida. A formação pode ser o objeto da investigação, bem como um elemento agregado da reflexão e da compreensão da pesquisa, observando o que Josso (2014) denominou de experiências formadoras, reforçando que a formação está na pauta central das investigações (auto) biográficas. Sobre isso, Bragança (2011) e Nóvoa e Finger (2014), entenderam que as histórias de vida são estratégias, objetos e métodos para se pensar a formação, como também outros aspectos, a exemplo da aprendizagem.

Desse modo, priorizando as narrativas de vida enquanto uma forma de investigação e de formação, as experiências contadas são forma de produção do conhecimento, coadunando os pressupostos científicos de credibilidade, de forma não apartada dos contextos, das temporalidades e das singularidades dos narradores. A partir do momento em que os professores narram suas vivências, pode-se imaginar os reflexos, os pontos de toque, de suas passagens como aluno da educação básica e do ensino superior na prática profissional docente. Assim, Souza (2011) trata que esse movimento de narrar, investigar e se formar é metanarrativo, entendendo aqui o prefixo “meta-” em uma dupla dinâmica: tanto por ir além da narração, quanto por conter um conjunto de elementos que compõem as narrativas.

Em face da discussão sinalizada, Nóvoa (2014) encaminhou que o método (auto) biográfico encarou o sujeito com protagonismo dentro de uma concepção epistemológica, sendo ator, diretor e autor, em uma metáfora teatral, do processo de construção do conhecimento, uma vez que, enquanto narra, se forma e se investiga partindo da própria vida, na concomitância dos movimentos retrospectivo, presente e prospectivo. Logo, como Larrosa (2002) apontou, a experiência com sentidos e com valores atribuídos, vão compor as narrativas de formação e de investigação. Por isso, Josso (2004) chamou atenção para a questão da biografia educativa, que pode proporcionar uma ampla gama de percepções acerca das temáticas sociais, entre elas a educação, inseridas no sistema dinâmico da sociedade, composta por aspectos econômicos, políticos, institucionais, religiosos, entre outros. Um sujeito pode até ter uma postura, considerada por alguns, como a vanguarda de sua época, muitas vezes entendida dessa forma na crítica a um modelo social vigente. Porém, um sujeito nunca está descolado de seu tempo e de seu espaço.

Dessa maneira, Nóvoa (2014) congregou essa medida quando trata das narrativas (auto) biográficas: o sujeito é responsável pela sua formação, no sentido das suas apropriações e significados atribuídos às experiências, mas ao mesmo tempo, tais questões experienciais e subjetivas são gestadas nas relações sociais e nos espaços de socialização, que também são meios e objetos para a formação. É nesse sentido, que Bragança (2011) destacou que a abordagem (auto) biográfica tem um sentido ontológico de construção do conhecimento, uma vez que mobiliza memórias, experiências e sentidos de si próprios de quem narra. Em sentido análogo, inserido nesse contexto, quando Freire (2011) trata que ninguém educa ninguém, pois cada um deve ser responsável pela sua formação, em uma paráfrase livre, não se trata de um egoísmo ou do descrédito no processo educativo, mas sim, no protagonismo do sujeito e aqui, de suas narrativas e formações.

APRESENTANDO OS SUJEITOS, SUAS NARRATIVAS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A presente seção apresentará os dois professores sujeitos do artigo, com um mini perfil, acompanhado de apontamentos gerais da produção de suas narrativas para então, a socialização. Os professores protagonistas do texto são Luísa e Roco, que foram nomes fantasia escolhidos pelos próprios professores. Desta forma, como enunciado anteriormente, a pesquisa seguiu os parâmetros éticos de investigação, resguardando a identidade dos participantes. A escolha por esses dois sujeitos para o presente artigo encaminha para o reconhecimento de elementos distintos nas suas trajetórias narradas, o que pode oferecer outras possibilidades interpretativas, já que, por exemplo, o gênero, o campo de formação e as instituições de trabalho são diferentes.

Cumprido destacar que a escolha dos professores que compõem a pesquisa de origem se deu conforme divulgação da investigação e aderência voluntária, por meio de um formulário digital, que possibilitou o posterior contato. Os critérios de escolha além de considerarem a factibilidade e prazos do desenvolvimento da

dissertação, coadunando também para uma coerência teórico-metodológica e de objetivos. Foram priorizadas também, a diversidade idiossincrática dos sujeitos, bem como, a paridade de gênero dos docentes que participaram do projeto, que tinham em comum a formação e atuação como supervisores de estágio da educação básica em História.

Como também anunciado no início do texto, as narrativas foram produzidas a partir da entrevista narrativa. Na pesquisa original, que as duas narrativas são oriundas, a investigação se centrava na aprendizagem e no desenvolvimento da docência no contexto da supervisão de estágio obrigatório para licenciatura e a entrevista foi mobilizada a partir de seis eixos temáticos, a saber, a relação dos sujeitos com: as trajetórias de vida; os processos de escolarização; à docência; a supervisão; as práticas pedagógicas e o trabalho na pandemia. O destaque da pandemia revela o contexto que a pesquisa foi produzida, de maneira remota, sendo tais informações destacadas, na direção de um entendimento ampliado do leitor.

Com relação aos apontamentos teórico-metodológicos da entrevista narrativa, seguiu os entendimentos de Schutz (2012), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Muylaert *et al.* (2014). Não é objetivo trazer de forma ampliada a temática, mas sim, pontuar para o leitor o desenvolvimento da produção. Para os autores a entrevista narrativa oferece um grande contributo para diversos campos científicos, uma vez que, possibilitam que a trajetória do sujeito seja destacada, evidenciando suas significações de experiência, suas memórias e o entrelaçamento entre dimensões micro e macro da sociedade. A entrevista narrativa oferece um *métier* metodológico, que visa uma menor intervenção do entrevistador, em prol de uma análise holística.

Vale destacar, conforme refletido por Astigarraga (2010), autora que também inspira o modo de análise das narrativas, mesmo com os crescentes reconhecimento e produção das narrativas (auto) biográficas e de histórias de vida, como objeto, fonte e método de investigações científicas, as narrações realizadas pelos sujeitos marcam a implicação e a seleção de fatos e de memórias. Portanto, o trabalho parte do entendimento que as narrativas encampam dimensões de reflexão das experiências, que denotam nuances da representação estética e da consciência de si, bem como, aspectos singulares e plurais das relações colaborativas e da própria ideia de formação contínua dada na reflexividade do momento em que se narra.

Como o objetivo do artigo é compreender e analisar os componentes da experiência, da formação e da investigação nas falas de dois professores de História da educação básica, na perspectiva do método (auto) biográfico, os recortes narrativos enfocados encaminham para o atendimento do objetivo. Nesse sentido, portanto, serão apresentados recortes originais das falas dos professores, em recuo e preservando marcas da oralidade, devidamente costurados por excertos do autor do texto para a coesão textual. Na estruturação do artigo, serão apresentados em primeiro plano as narrativas dos professores, para em posterior seção, as análises e comparações possíveis ao escopo das categorias de experiência e de formação.

OS PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS: LUÍSA E ROCO EM FOCO

Luísa a época de sua participação na pesquisa tinha 45 anos, sendo 22 deles de dedicação à docência. Ela é licenciada e mestre em História, com especialização em ciência da religião e doutorado em antropologia social, ambas em instituições públicas de ensino. Leciona em um colégio de aplicação federal para o ensino médio.

A professora Luísa começou sua narrativa marcando a dificuldade de auto narrar-se e de como esse processo é marcado por uma seleção de memórias e significações próprias. Filha mais velha de três irmãs, morou em uma cidade da Zona da Mata Mineira e pertencia a uma família de camada popular, com os pais trabalhadores que concluíram o atual ensino médio. Entre brincadeiras da infância, Luísa relata que gostava desde nova dar aulas para suas bonecas e para quem estivesse em volta dos espaços domésticos. A professora relatou:

Nesse guarda-roupas, esse cantinho, esse quarto apertado muitas vezes foi a minha sala de aula. Depois, o meu pai construiu para mim um quadro, ele fez um quadro “pra” mim, de madeira. Pintou o quadro de preto e a minha sala de aula deixou de ser o quarto. Eu lembro que eu brincava de dar aula...

Luísa que sempre estudou em escola pública, no período do que hoje se denomina ensino médio, fez um curso preparatório para o vestibular, e através de teste vocacional confirmou sua escolha pela História. Mas, a professora marcou dois fatos que alicerçaram ainda mais sua escolha: o professor de História do cursinho e o processo político vivenciado na época.

Assim, o que definiu na verdade... eu lembro que eu tive um professor no cursinho, no terceiro ano, eu tinha aula de História geral e aula de História do Brasil separadas. E eu gostei muito das aulas do professor de História do Brasil, e, nesse processo, o que eu me lembro é que eu fiquei muito encantada pelo jeito dele dar aula e alguma coisa nas aulas dele me fez lembrar dessa minha infância.

Foi uma época que eu estava muito empolgada porque em 1992 teve o Fora Collor e aí, eu lembro... meu cursinho ficava bem no centro, ele ficava bem dentro do calçadão. Teve uma manifestação, o pessoal parou embaixo do cursinho e começou a chamar para descer e a gente desceu... aquela manifestação de cara pintada.

Luísa contou que sua escolha pela licenciatura enfrentou um pouco de resistência dos pais, em razão do reconhecimento social da profissão e por pertencer a uma família religiosa que ficava receosa da formação em História render questionamentos à fé. Mas, por ironia ou não, Luísa se dedicou aos estudos que mesclavam História, antropologia e religião na pós-graduação. A professora marcou que durante o período universitário sempre buscou participar de diversas atividades:

Eu sempre procurei muito, tudo que aparecia, eu me candidatava; e passei em vários concursos desses dentro da graduação. Então, eu fiz monitoria, eu fiz estágio em arquivo. A única coisa que eu não fiz na época foi bolsa de pesquisa, exatamente porque eu já estava em arquivo.

Luísa relatou que suas experiências iniciais foram ainda no estágio no colégio de aplicação da instituição que ela estudava e depois como professora temporária em um estabelecimento público de ensino. Logo assim que se formou ela prestou concurso para uma instituição federal de ensino que atende turmas do ensino médio e conseguiu a aprovação. Assim, rememorando todo o processo de inserção na sala de aula e as transformações pessoais e globais, a professora avalia:

Quer dizer, eu já estou aí com 22 anos de escola, de sala de aula, e uma trajetória que eu fui construindo, de me tornar docente no dia a dia, na prática. Então, acho que essas práticas pedagógicas também foram e ainda são um aprendizado constante, mas quando eu vejo as minhas primeiras turmas, eu falo assim: “Nossa, como é que eu fazia isso?”

A professora em sua narrativa frisou muito sua trajetória nos cursos de pós-graduação que ela realizou, em paralelo a sua vivência em sala de aula, marcando que tais etapas formativas foram essenciais na reflexão de suas práticas pedagógicas:

[...] porque a passagem pelo mestrado e doutorado, elas tiveram uma importância muito grande para a minha experiência docente. Quando eu voltei do mestrado, eu incorporei muita leitura. [...] as questões que eu tive nesses cursos do mestrado e do doutorado, elas influenciaram demais na minha prática pedagógica.

Na continuidade do sentido da exposição de uma formação contínua dada pelas experiências, Luísa revelou que no espaço da supervisão do estágio:

É um momento de troca; o estágio, a supervisão como um momento muito importante de renovação, de construção de coisas diferentes, de questões diferentes. Então, nessa relação entre aluno do ensino médio, aluno do ensino superior e eu. Então, assim, tenho tido boas experiências com os estágios supervisionados.

Por fim, a professora destacou que o período pandêmico impôs uma série de desafios as suas práticas pedagógicas, bem como as experiências pessoais e relacionais, que geram uma intensificação do trabalho feminino. Entretanto, em meio a problemas que nos atravessam, Luísa destacou que existem possibilidades de oferecer outros significados ao que se vive.

Já o professor Roco, a época da investigação tinha 46 anos, sendo 17 deles com experiência na docência. Possui licenciatura em História e em Direito, em instituições pública e privada, respectivamente, bem como especialização na área de História.

Roco se formou em História nas modalidades de licenciatura e bacharelado na primeira turma do curso em uma instituição pública federal. O professor contou que durante sua vida, morou em diferentes municípios do estado de Minas Gerais até retornar a sua cidade natal. Roco também relatou que é formado em direito, em uma instituição particular e que não exerce a profissão, bem como, durante sua vida chegou a iniciar outras graduações e cursos de mestrado, porém não concluiu. Um traço que o professor frisou e que marca o seu entendimento pedagógico é a sua relação e formação com/de (a) música, tendo pertencido a uma ordem profissional.

O professor filho de uma docente de História e de um economista, relatou que desde de muito novo, teve acesso a distintas leituras que o despertou para esse gosto e hábito de ler. Roco embora um ávido leitor, contou que não gostava muito de estudar, principalmente as matérias de exatas e que mesmo tendo algumas reprovações, foi um bom aluno, em sua avaliação. Ele também relatou um episódio de que foi expulso de uma escola confessional católica, por questionar muitas regras, que segundo ele, não aparentavam ter fundamentos objetivos. Em razão do prazer pela leitura e por questionar, a História foi um caminho natural, embora tivesse sofrido um pouco de resistência dos pais, já que seus 3 irmãos escolheram profissões de maior reconhecimento, prestígio social.

Roco afirmou que a sua escolha pela docência em História não se deu propriamente inspirado por uma figura de um professor em si. Segundo ele:

Porque eu, para a falar a verdade, na minha vida acadêmica secundarista, eu não tinha muito essa referência. Eu lia, eu via lá o professor falando de História e às vezes eu já sabia daquilo; eu me interessava por aquilo, então eu estudava em casa, eu lia em casa. Ele falava e eu cruzava os dados, questão de interpretação.

Mas, ele destaca que a partir do diálogo que tinha com alguns professores e com alguns familiares, mediado por livros, foi decisivo no processo formativo. E novamente, Roco firmou nas suas lembranças um sentimento de inadequação com o ensino formal e como se adaptou a essa dinâmica, sem deixar de aprender:

Eu sempre tive muita atração por livros, mas pouca atração por uma escola formal. Eu não era muito adepto a regras, fazia do meu jeito, mas concluí, passei de ano, aquela coisa toda; mas fiz do meu jeito, no meu tempo, sempre fiz isso. Fui o que eu quis. [...] conheci muita gente, me envolvi com muitas pessoas diferentes de mim, fui aprendendo assim. Fazia um curso aqui e outro ali, entrei na faculdade, saí, fui para outro, depois fui fazer Direito. “Tô” sempre aprendendo alguma coisa até hoje.

Roco novamente menciona como a música foi importante para a sua formação acadêmica, no sentido que:

Eu, por exemplo, para você ter uma ideia, na minha vida acadêmica, eu só consegui aprender matemática quando um maestro falou comigo que música era matemática e eu comecei a fazer essa associação. Então, eu aprendi matemática pela música.

Porém, o professor afirmou que sua relação com a música enquanto docente ultrapassa o uso da mensagem musical, embora já tenha o feito, pois ele percebeu dificuldades de pertencimento entre determinadas músicas e o alunado. Assim, Roco destacou que:

[...] eu vejo outros elementos mais fáceis para atingir um aluno atual, porque o aluno atual não faz sentido nenhum para ele ouvir o Geraldo Vandré no estilo que foi tocado no festival da Record nos anos 60. Então, eu uso outros meios, por exemplo, por usar a linguagem deles, que eu procuro acompanhar muitas vezes. E posso atingir a mesma situação usando o pensamento do Emicida.

E frente ao choque geracional e as idiossincrasias próprias de cada sujeito, o professor desenvolveu um projeto com a rádio escolar, percebendo e adequando os estilos musicais, as letras e os artistas em contato com as demandas dos estudantes. Nesse sentido, ele afirmou:

Então, por exemplo, a relação que eu tenho com a música, quando eu tinha a idade desses garotos, não é a mesma que eles têm hoje. Para atingir o aluno, eu acho que tem que dar um certo significado na educação, porque eu aprendi isso pessoalmente. Por que eu não aprendi matemática da maneira formal? Porque não havia significado comigo. Eu aprendi quando eu fiz a correlação com o pentagrama que era matemática, pelo tempo, pela coisa toda, então eu dei essa significação na matemática, então eu consegui aprender e até passei, mas odeio matemática. A linguagem é diferente, mas a essência é a mesma.

Falando sobre o contexto pandêmico, Roco destacou as desigualdades econômicas e a intensificação do trabalho docente, em um contexto de uma escola pública estadual de uma região periférica. O acesso às tecnologias digitais e os limites impostos pelos materiais e ações do governo do estado, muitas vezes não contemplam as particularidades e demandas próprias do alunado. O professor, que já tinha uma experiência em produzir e postar vídeos em plataformas digitais, tentou mobilizar distintas linguagens e uma avaliação processual das aprendizagens.

Roco por ter considerado uma parte importante da sua formação ter sido consolidada e mediada pelo diálogo e pela leitura, ele entendeu como um processo natural o seu ingresso e sua prática na docência, compartilhada com sua mãe e proposta com igual horizontalidade em contato com seus alunos e estagiários, bem como para o debate acerca de notícias falsas ou temas considerados polêmicos. O professor demonstrou uma sensibilidade acerca de como impactar e interagir com os estudantes:

Então eu uso as estratégias... o que está rolando no país, o que está rolando no mundo. Então a gente vai fazendo associação para criar significado. Essa que eu acho que é a grande sacada, eu tenho que criar um significado na vida do aluno para ele criar um vínculo. Se ele, aquele aluno que foi mordido por essa significação, ele acaba buscando mais conhecimento. Você não passa tudo, mas ele vai começar a ler mais, vai começar a ficar mais crítico, a se politizar em movimentos. Vai começar a questionar. Eu adoro aluno questionador.

E em razão dessa sensibilidade, de suas experiências e trajetórias, o professor afirmou:

E você tem que adequar a sua didática, às vezes, a essa situação dessa pessoa. Então, são muitas variáveis. É muito heterogênea. É muito complicado você aplicar apenas uma metodologia pedagógica. Então, aquilo que você aprende lá na faculdade, às vezes idealizado, quando você começa a vivenciar e criar uma certa empatia com a vida do aluno, você vibra.

Ao fim, Roco reafirmou o compromisso que o professor de História deve ter em construir novos significados em conjunto com os alunos. E, com relação à docência, o professor sublinhou a necessidade de uma implicação amorosa e responsável com o ofício.

REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA E SOBRE A FORMAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

A presente seção oferece alguns apontamentos analíticos e comparativos acerca das trajetórias narradas, marcando uma impossibilidade de separação entre as experiências, os sujeitos e a sua formação. Esse movimento é possível em razão do caráter dialógico da narrativa, que é produzida a partir da reflexão das memórias.

Luísa advinda de uma família de camada popular ressaltou que o seu desejo pela docência se deu, como destacou Ludke (1997), de forma pregressa a entrada no curso de licenciatura, ainda quando era criança em suas brincadeiras de escolinha e anos mais tarde, já de maneira consolidada, no curso pré-vestibular. A professora destaca que as suas passagens acadêmicas, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, foram muito relevantes para a sua formação, pois incidiram na construção e revisão de suas práticas pedagógicas.

Para além disso, a formação acadêmica e as práticas pedagógicas são elementos constitutivos da sua identidade docente (Dubar, 1997), que é marcada por uma pluralidade de espectros: a aluna secundarista envolvida em manifestações políticas; a filha que optou pela licenciatura, mesmo com alguma resistência da família; a professora que inclui os conhecimentos dos seus cursos na sala de aula; a docente que se adapta ao modelo remoto da pandemia; a professora que supervisiona estágio, entre outros.

Por fim, Luísa reafirma que na avaliação de suas práticas e na rememoração da sua história, as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais estão todas imiscuídas em um direcionamento de reflexão. Da mesma forma, portanto, a formação se dá e é permeada a partir das indagações da experiência.

Roco advindo também de uma família trabalhadora, embora tendo os pais com formação no ensino superior, relatou que desde criança, embora não gostasse da rotina escolar, era ávido pela leitura e pela música. Os gostos pessoais do professor foram definitivos para a escolha pela História e pela forma como propõe sua prática pedagógica.

A formação em História considerada por Roco como um caminho natural em função pelo prazer da leitura, teve também, mesmo que de forma indireta o exemplo da mãe que também era professora da disciplina e que, como estudou Fernandes (2004). Apesar de declarar que não se inspirou em um professor específico, em razão de uma postura docente que não visava maior interação com os estudantes, como retratado por Rancière (2002), o diálogo e a mediação pela leitura contribuiu para a consolidação de sua escolha.

Desse modo, o professor imbuído dessas reflexões acerca da sua experiência, evidenciou que as suas trajetórias e relações acerca os distintos conhecimentos foram também formativos e que impactaram suas práticas. Roco quando relatou sobre o contexto pandêmico e a imposição das desigualdades, acabou ressaltando o caráter de aprendizagem constante da docência em razão das experiências, bem

como da necessidade de sempre repensar a prática pedagógica para comunicar com os estudantes.

Em caráter comparativo, pode-se ressaltar que tanto Luísa quanto Roco, vieram de uma família de classe trabalhadora com irmãos e que enfrentaram alguma resistência da parte dos pais pela escolha pela licenciatura. Ambos os sujeitos optaram por uma rememoração cronológica da passagem da vida, o que Ricoeur (2007) denominou de modelo hermenêutico. Os professores possuem diferenças formativas em termos de pós-graduação, bem como na natureza das instituições que trabalham. Mas, mesmo com distinções formativas, o componente experiencial é forte no reconhecimento do percurso que formou e forma os professores.

Em razão da natureza objetiva do financiamento das instituições, a pandemia acabou por atingir de maneiras distintas o alunado, principalmente no acesso as tecnologias digitais, ressaltando as desigualdades sociais. Entretanto, ambos os professores ressaltaram uma intensificação do trabalho docente (Hypólito, 1997), em meio as adaptações impostas pela pandemia, considerando as particularidades do trabalho e até mesmo de gênero.

Luísa e Roco também destacaram como realizam movimentos nas práticas pedagógicas com o objetivo de atingir os alunos partindo do seu contexto, do conhecimento prévio e dos conhecimentos acumulados para uma formação significativa em História, como balizado por Freire (1992). Como mensagem final, ambos os professores destacaram que a docência exige um compromisso social, visto os impactos experiencial e formativo que a atividade gera.

Destarte, tais apontamentos indícios, retomam em separado e em paralelo, como que as narrativas (auto) biográficas revelam a partir das suas seleções, a reflexão das experiências vividas e o seu reconhecimento como parte de sua formação, como sinalizado nas seções anteriores. Logo, a imbricação entre a vida e a formação ficam explícitas, formando também o espaço biográfico dos sujeitos (Arfuch, 2010) já que, a atuação no mundo é forjada pela reflexão construída e pregressa na vida.

ÀS GUIAS DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto se debruçou em pensar as relações a partir da perspectiva (auto) biográfica, da formação, da experiência e da investigação, contida na fala de dois professores de História da educação básica. A proposição encaminha para o que Finger (2014, p. 115) destaca que a formação e as narrativas podem resultar a partir “[...] de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e experiências, a uma consciência refletida”. Para tanto, o artigo primeiro mobilizou as relações entre os elementos experienciais e a formação docente, para posteriormente destacar os pontos teórico-metodológicos da pesquisa (auto) biográfica, que alicerça enquanto fonte e metodologia a compreensão e a análise das narrativas.

Dessa forma, seguindo a perspectiva de Marinho (2022), que reconhece os trânsitos docentes como objeto de estudo para se refletir sobre as narrativas e

elaboraões sobre as experiências e a formação, o texto apresenta os dois professores, que compuseram a pesquisa, trazendo elementos de caracterização, bem como, seus trechos literais de suas falas, produzidas nas entrevistas narrativas. Afinal, encaminhando para o mesmo sentido, Delory-Momberger (2006, p. 363) ressaltando o caráter de importância das narrativas em nos humanizar e significar as experiências, ela disse: “nós temos história porque nós fazemos narrativas”.

Em seguida, a análise das narrativas foi proposta, seguindo os pilares da experiência, da formação e da investigação, que os professores produziram com suas narrativas. Em um primeiro momento, foram refletidas de forma individual as falas dos professores e, no momento seguinte, empreendeu-se uma visada comparativa, com a finalidade de observar os pontos de toque e os de distanciamentos entre as trajetórias.

Um último elemento que deve ser destacado, vem da contribuição de Morais e Bragança (2021) de que a pesquisa (auto) biográfica reconhece que essa perspectiva teórico-metodológica representa um constante inacabamento, uma vez que, as reflexões das experiências possuem uma dimensão de provisoriade. Assim, como no sentido de formação, as experiências continuam a ocorrer em um encaminhamento de *continuum*, que pode oferecer outras perspectivas e desdobramentos das memórias e interpretações, bem como, do reendosso de que se pode aprender e se desenvolver continuamente nos espaços de atuação.

Por fim, o artigo confere uma contribuição a refletir sobre o componente experiencial na formação docente, mobilizados a partir das narrativas, como lentes teórico-metodológicas para a produção da pesquisa. Logo, além de ressaltar a possibilidade e o rigor de produção capaz de gerar fontes e objetos de estudo na pesquisa (auto) biográfica, ele também reflete como que as trajetórias e experiências pessoais se comunicam e integram com elementos macrosociais, históricos, econômicos, geográficos e políticos que norteiam as reinterpretaciones do vivido, as marcas seletivas da memória e o entendimento de aprendizagem e desenvolvimento contínuos, permanentes.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico – Dilemas da Subjetividade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n. esp., p. 1-23, set. 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 02, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEROSSI, Caio Corrêa. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência na supervisão do estágio curricular em História: narrativas de professores da Educação Básica**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Dissertação (Mestrado em Educação), 404 f, 2021.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

FERRAROTTI, Franco. A autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In.: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90/113. 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (Auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1o Grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARINHO, Alisson. **Narrativa Geo (Bio) gráfica de um professor em construção: trilhas narrativas e pedagogias de projetos**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, 201f, 2022.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 37, p. 1-20, 2021.

MUYLAERT, Camila; SARUBBI JÚNIOR, Vicente; GALLO, Paulo; NETO, Modesto; REIS, Alberto. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, 2014; 48(Esp2):193-199.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (Auto) biográfico e a formação**. 2ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (Auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

PASSEGGI, Maria da conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-15, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (Auto) biográfico no Brasil: esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n.1, p. 6-26. 2017.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. 2ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÜTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O que fica por dizer: memórias cruzadas em história de formação. In: FISCHER, Beatriz Daudt (Org.). **Tempos de escola – Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011. p. 165-178.