

A mimese da formação continuada: configuração e refiguração da identidade narrativa docente em grupos-referência

Gilvete de Lima Gabriel 

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil

Resumo

Objetivou-se refletir sobre as influências dos grupos-referência na formação e atuação docente. Realizou-se a pesquisa-formação com professoras da educação básica no Norte do país durante uma pesquisa de doutorado (GABRIEL, 2008). A discussão centrou-se na mimese da formação continuada, metodologia originada do trabalho fundamentado na abordagem (auto)biográfica, com o referencial teórico: Pineau, Nóvoa, Josso, Passeggi, dentre outros, e na hermenêutica de Ricoeur. A narrativa autobiográfica e o relato de experiências bem-sucedidas possibilitaram a configuração e refiguração da identidade docente, ao propiciar o reconhecimento da prática educativa em diferentes espaços e tempos. A re-narração de si *oportunizou* reafirmar/reconhecer os saberes da docência, a elaboração de conhecimentos, a identificação dos fatores intervenientes do próprio sistema escolar que limitam ou favorecem o alcance dos objetivos pedagógicos e, sobretudo, modular o poder de agir diante das experiências desafiadoras do grupo profissional e contexto escolar pelo domínio de sentido de suas práticas educativas.

Palavras-chave

formação continuada; narrativa autobiográfica; reconhecimento; identidade docente.

The mimesis of continuing education: configuration and refiguration of the teaching narrative identity in reference groups

Abstract

The objective was to reflect on the influences of reference groups on teacher training and performance. Training research was carried out with teachers of basic education in the North of the country during a doctoral research (GABRIEL, 2008). The discussion focused on the mimesis of continuing education, a methodology originated from work based on a (auto)biographical approach, having theoretical references as: Pineau, Nóvoa, Josso, Passeggi, among others, and in the hermeneutics of Ricoeur. The autobiographical narrative and the report of successful experiences enabled the configuration and refiguration of the teacher's identity, by providing the recognition of educational practice in different spaces and time. The re-narrating of the self provided an opportunity to reaffirm/recognize the knowledge of teaching, the development of knowledge, the identification of intervening factors of the school system itself that limit or favor the achievement of pedagogical objectives and, above all, modulate the power to act on the experiences challenges of the professional group and school context by mastering the meaning of their educational practices.

Keywords

continuing education; autobiographical narrative. recognition; teacher's identity.

La mimesis de la educación continua: configuración y refiguración de la identidad narrativa docente en grupos de referencia

Resumen

Se objetivó reflexionar sobre las influencias de los grupos de referencia en la formación y el desempeño docente. Se hizo la investigación de formación con docentes de educación básica en el Norte del país durante una investigación de doctorado (GABRIEL, 2008). La discusión se centró en la mimesis de la educación continua, una metodología originada a partir del trabajo basado en el enfoque (auto)biográfico, teniendo como referentes teóricos: Pineau, Nóvoa, Josso, Passeggi, entre otros, y en la hermenéutica de Ricoeur. La narrativa autobiográfica y el relato de experiencias exitosas posibilitaron la configuración y refiguración de la identidad docente, al brindar el reconocimiento de la práctica educativa en diferentes espacios y tiempos. La re-narración del yo brindó una oportunidad para reafirmar/reconocer el conocimiento de la docencia, el desarrollo del conocimiento, la identificación de factores intervinientes del propio sistema educativo que limitan o favorecen el logro de los objetivos pedagógicos y, sobre todo, modular el poder de actuar frente a las experiencias desafiantes del grupo profesional y contexto escolar mediante el dominio del significado de sus prácticas educativas.

Palabras clave

formación continua; narrativa autobiográfica; reconocimiento; identidad docente.

1 Introdução

Neste artigo, tenho como objetivo refletir sobre as influências dos grupos-referência na formação e atuação docente. Importa destacar que esta produção faz parte da tese de doutorado em educação defendida no ano de 2008 (GABRIEL, 2008). Realizei a pesquisa-formação com professoras da educação básica no Norte do país. Ao questionar-me sobre essas influências, concordo com Josso (2004, p. 115) quando afirma que é “[...] indispensável reconstituir a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram a minha existência de ser pensante e reflexivo [...]”.

Entendo por grupos-referência os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja, dentre outros. Esses grupos estruturam nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que nos deparamos no contexto social. Quando estamos diante de um problema, acionamos um desses referentes que possuímos e tomamos decisões fundadas, naturalmente, em um dos referentes dos grupos de pertença a que estamos afiliados. Segundo Ricoeur (1994, p. 120), “[...] toda referência é correferência, referência dialógica ou dialogal [...]”.

Centrarei a discussão na mimese da formação continuada, metodologia originada no decurso da pesquisa qualitativa fundamentada na abordagem (auto)biográfica em referenciais teóricos renomados, tais como: Pineau, Nóvoa, Josso, Passeggi, dentre outros, e na hermenêutica de Ricoeur. Desse modo, encontrei na narrativa autobiográfica a teoria e a metodologia apropriadas para possibilitar a configuração e a refiguração da identidade docente das professoras pesquisadas.

Ricoeur (1997, p. 139), ao construir sentido em torno do tempo e da narrativa, revela-nos “[...] que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. Desse modo, ao interpretar a *Poética* de Aristóteles, ele nos apresenta a teoria da *mediação* entre o tempo e a narrativa, que denominou de *mimese I*, *mimese II* e *mimese III*:

[...] É construindo a relação entre os três modos miméticos que constitui a mediação entre tempo e narrativa. É essa própria mediação que passa pelas três fases da mimese. [...] para resolver o problema da relação entre tempo e narrativa, devo estabelecer o papel mediador da tessitura da intriga entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede. [...] Proponho-me a desimplicá-los do ato da configuração textual e de mostrar o papel mediador desse tempo da tessitura da intriga entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração da nossa experiência temporal por esse tempo construído. *Seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado.* (RICOEUR, 1997, p. 87, grifo do autor).

Segundo esse autor, em mimese I, a imitação, ou a representação da ação, corresponde à pré-compreensão do que ocorre com o agir humano. Desse modo, o tempo prefigurado é o desdobramento da ação narrativa, o ato evocativo da narração de si. Em mimese II, é o ato de ler que acompanha a configuração da narrativa e atualiza sua capacidade de ser seguida. Seguir uma história é atualizá-la na leitura. O tempo configurado da narrativa diz respeito ao processo de reflexão sobre si mesmo, possibilitado pela ação de se re-narrar, que, por conseguinte, permite ao sujeito que se narra e se re-narra analisar criticamente suas ações, seu percurso de vida. Em mimese III, a narrativa tem seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir humano, porque, diz o autor, “[...] é bem no ouvinte ou no leitor que se conclui o percurso da mimese” (RICOEUR, 1994, p. 110).

Aqui quero explicitar minha leitura do texto do autor para, assim, adaptar ao contexto deste trabalho. Mimese II marca a intersecção entre a narrativa autobiográfica e o

eu pessoal e profissional. A intersecção, pois, da formação configurada pela narrativa do eu pessoal e profissional, em que a ação efetiva exhibe sua temporalidade específica com a atualização do si mesmo. Para o autor: “[...] O acontecimento completo é não apenas que alguém tome a palavra e dirija-se a um interlocutor, é também que ambicione levar à linguagem e partilhar com outro uma nova experiência. É essa experiência que, por sua vez, tem o mundo como horizonte” (RICOEUR, 1994, p. 119-120).

Desse modo, o tempo, refigurado em mimese III, é a atualização de si, a construção de um perfil profissional por meio do reconhecimento de si e do outro, na constituição identitária que permite perceber um *mundo como horizonte* em um movimento contínuo de escrita e reescrita de si em grupos-referência, envolvendo a dimensão pessoal, social, profissional e institucional na constituição da identidade pessoal, que, ao ser “[...] considerada em sua duração, pode ser definida como identidade narrativa [...]” (RICOEUR, 2006, p. 116).

Freire (2005, p. 118) também nos alerta para a importância da reflexão de si mesmo para atuar criticamente: “Os homens são porque estão em situação [...]. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir”. Foi com essa intenção de refletir sobre a situacionalidade das professoras, em relação à formação e à atuação docente, a que se refere Freire (2005) na epígrafe, que optei por desenvolver uma pesquisa-formação que se caracteriza, segundo Josso (2004, p. 113), pela forma como os sujeitos são convidados a participar, porque “[...] cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

Na escola pública, a prática educativa tem se revelado cada vez mais desafiadora àqueles que se propõem a compreendê-la e que querem promover mudanças significativas, transformá-la. Para uma atuação mais crítica nesse espaço, onde se encontra a maioria dos alunos das classes populares de nosso país, é de fundamental importância o alargamento da compreensão de formação e de atuação dos professores no cotidiano escolar. Nesse sentido, faz-se necessário escutar o que os professores dizem sobre suas práticas educativas e as reflexões que desenvolvem sobre essas práticas.

2 Metodologia

A carta da Associação Internacional de Histórias de Vida e Formação (2005) preconiza que um dos princípios éticos e deontológicos para se trabalhar com histórias de vida é que o pesquisador vivencie a experiência formadora de ter realizado a escrita de si. É importante ainda que ele tenha domínio dos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da narrativa autobiográfica. Para Josso (2020, p. 46), “[...] os formadores devem trabalhar a própria narrativa e, assim, adquirir uma experiência de primeiro nível em regras a serem respeitadas [...]”.

O contexto da pesquisa é concernente ao estado de Roraima, cujo contingente populacional é de 605,8 mil habitantes (IBGE, 2019). É o estado brasileiro com maior população indígena, possui migrantes de todo o país e mais de 100 mil venezuelanos que se refugiaram no estado desde 2013 em decorrência da crise econômica, política e social da Venezuela.

Em relação às professoras, para diferenciar a fase de formação – se inicial ou se continuada –, fiz a seguinte distinção: *professoras* (A. B., A. Q., E.) – são as que já possuem formação em nível superior; *alunas-professoras* (A. L., E. R., J.) – são as que estão em processo de formação inicial no Ensino Superior, no curso de Pedagogia. O número dos sujeitos totaliza seis professoras: *três alunas-professoras* e *três professoras*. A faixa etária das professoras varia entre 29 e 47 anos. Todas elas correspondiam aos critérios elencados para a pesquisa-formação: atuação profissional docente e interesse por formação continuada. Vale ressaltar que as professoras foram convidadas devido ao meu conhecimento de suas práticas educativas bem-sucedidas como professoras reflexivas (SCHÖN, 2000), que realizam os processos de reflexão e encontram estratégias de formação continuada visando à melhoria da prática educativa e da profissionalização docente.

Nóvoa (1988) destaca os eixos de investigação que servem de guia para a escrita da narrativa autobiográfica e dos relatos de experiências bem-sucedidas das professoras. Em Ricoeur, encontrei o esclarecimento de que a narrativa é uma re-construção, uma atualização dos acontecimentos que foram solicitados para serem relatados:

[...] Uma vez que queremos marcar a diferença entre a ficção e a história, sempre invocamos a idéia [sic] de certa correspondência entre a narrativa e o

que realmente aconteceu. Ao mesmo tempo, estamos bem conscientes de que essa re-construção é uma construção diferente do curso dos acontecimentos relatados [...]. (RICOEUR, 1997, p. 255).

A construção das fontes biográficas realizou-se em três etapas, no espaço de três anos (2005, 2006, 2008). A primeira etapa correspondeu à elaboração das narrativas autobiográficas e dos relatos de experiências bem-sucedidas. Esse trabalho ocorreu em 11 encontros, os quais tiveram a duração de três meses (fevereiro, março e abril de 2005). Na segunda etapa, as professoras analisaram por escrito e em grupo a repercussão do trabalho biográfico, após três meses de sua realização (julho de 2005). O ano de 2006 foi dedicado para leitura e complemento das informações do *corpus* da pesquisa. Por fim, a terceira etapa configurou-se da análise individual sobre a repercussão do trabalho biográfico na vida pessoal e profissional das professoras. Essa última etapa ocorreu em julho de 2008.

Vale ressaltar que, no último encontro, as professoras me entregaram a versão final das narrativas e dos relatos de experiência, assinaram a Carta Cessão, autorizando a utilização total ou parcial de suas narrativas autobiográficas e seus relatos de experiência, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, e receberam certificação expedida pela Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação pela participação na pesquisa-formação.

O processo de aprendizagem formal propiciado pela pesquisa permitiu às professoras que elas modelassem as experiências por meio do que denominei *mimese da formação continuada*: prefiguração, configuração e refiguração.

A mimese da formação continuada é um processo formativo e *performativo* para professores tanto em situação de formação inicial quanto em situação de formação continuada, com a intenção de promover a atualização do conhecimento de si mesmos (RICOEUR, 1997), do eu pessoal e profissional, por meio de narrativas autobiográficas. Envolve um movimento pessoal, social, profissional e institucional como também a alternância da formação nos três níveis aludidos por Pineau (1988, 2004): heteroformação, ecoformação e autoformação. Esses processos contribuem conjuntamente para a tomada de consciência do processo de constituição identitária docente e de sua implicação na atuação educativa.

Nesse sentido, a mimese da formação continuada compreende três fases:

1. Na fase da prefiguração, a evocação do eu biográfico é a primeira escrita de si, a qual apresenta a pré-compreensão, o desdobramento do eu, da história de vida, que corresponde à primeira versão da escrita narrativa.

2. Na fase de configuração, a narrativa autobiográfica adquire uma forma mais organizada. A re-narração do si mesmo, por meio de relatos de experiências bem-sucedidas, permite a mediação, a intersecção entre o eu fraturado (GIDDENS, 2002) e o eu como devir, ao modelar a experiência. Nessa fase, a experiência bem-sucedida possibilita equilibrar os conflitos suscitados na fase da prefiguração pela tomada de consciência do potencial criativo e inovador que a vida examinada suscita ao fazer a pessoa perceber que aplicou a si mesma as obras da cultura (RICOEUR, 1994), que são os valores, princípios e saberes dos grupos-referência na situacionalidade (FREIRE, 2005) e instantaneidade (PINEAU, 2004) dos acontecimentos existenciais ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; PINEAU, 2004).

3. Na fase de refiguração, o movimento de escrita e re-escrita de si ou re-narração possibilita a atualização e o reconhecimento de si mesmo. A fase de refiguração revela a professora com o eu pessoal e o profissional cingidos em um espaço-tempo existencial, à medida que construiu o perfil de si. Para Ricoeur (1994, p. 117-118), “[...] é o ato de ler que acompanha a configuração da narrativa e atualiza sua capacidade de ser seguida [...]”. Essa fase agrega a segunda versão da narrativa autobiográfica, o relato de experiência bem-sucedida e os depoimentos sobre a repercussão do trabalho biográfico na vida pessoal e profissional. Nesta pesquisa, foi na atualização de si mesmas que as professoras encontraram as chaves para a entrada em um mundo como horizonte (RICOEUR, 1994).

Adoto a hermenêutica de Ricoeur (1994, 1997, 2002a, 2002b, 2006) como teoria de base para interpretar o processo de formação das professoras e sua atuação profissional. No trabalho biográfico realizado com suas narrativas autobiográficas e seus relatos de experiências bem-sucedidas, foi-me de fundamental importância ter a clareza quanto ao fato de que:

[...] a tarefa da hermenêutica [é] reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada,

por um ator, a um leitor que a recebe e assim muda seu agir. [...] Uma hermenêutica, em compensação, preocupa-se em reconstruir o arco inteiro das operações pelas quais a experiência prática se dá obras, autores e leitores [...]. (RICOEUR, 1994, p. 86).

Atenta à advertência deste autor de que “[...] não podemos substituir uns aos outros em nossa qualidade absolutamente singular [...]” (RICOEUR, 2002b, p. 42), extraí do *corpus* da pesquisa os eixos temáticos que nortearam a compreensão e interpretação dos dados. São eles: a) Grupo-referência - A prefiguração e a refiguração da constituição identitária docente; b) Grupo reflexivo - A configuração da formação continuada das professoras.

No primeiro eixo temático, *grupo-referência*, analisei a constituição da identidade docente à luz dos grupos-referência que fizeram/fazem parte da história de vida das professoras. Assim, foi-me possível identificar os diferentes grupos que permearam essa constituição nos diferentes espaços-tempos e dimensões da formação profissional das professoras. Halbwachs (2006, p. 170) lembra que a memória coletiva acontece em um contexto espacial e é nesse espaço que o pensamento tem de se fixar para que as categorias de lembranças reapareçam:

[...] Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda [...].

Desse modo, a partir das narrativas das professoras e do olhar atento ao ambiente material circundante do seu passado/presente, identifiquei, por meio da mediação biográfica, os grupos-referência que influenciaram sua constituição identitária docente desde a idade escolar/infância. São eles: grupo familiar, grupo comunitário, grupo religioso, grupo escolar, grupo profissional e grupo acadêmico.

No segundo eixo temático, *grupo reflexivo*, a análise consistiu na interpretação sobre a experiência formadora de formação continuada que o trabalho biográfico propiciou às professoras. Segundo Passeggi (2006, p. 1-2), o grupo reflexivo corresponde a “[...] um grupo de pessoas que reconhecem o seu engajamento num projeto comum de pesquisa-formação, através da prática de narrativas autobiográficas [...]”.

Trabalhar com narrativas de professores hoje é um desafio epistemológico para nós, pesquisadores e formadores. De acordo com Ricoeur (2006, p. 123), “[...] os problemas analíticos característicos de uma abordagem racional dos textos narrativos

são absolutamente legítimos”. Para o autor, o problema não é estabelecer o que é correto ou não, mas a autocompreensão do objeto examinado.

Além de Pineau (2004) e Ricoeur (2006), para a análise e interpretação das narrativas e relatos de experiências, tomo como referência Barbosa (2005) e Szymanski (2004), que me auxiliaram na identificação dos eixos temáticos, na categorização e na organização das fichas individuais. Os passos da análise foram os seguintes: 1. Leitura sistemática das narrativas e relatos de experiências para identificação dos eixos temáticos; 2. Organização de fichas individuais – essas fichas contêm a identificação dos sujeitos; 3. Triangulação dos dados – a triangulação dos dados ocorreu ao relacionar os fragmentos das narrativas e dos relatos de experiência. Para Pineau (2004, p. 203), “[...] Trata-se simplesmente de tentar conjugar na primeira pessoa do singular e do plural todos os tempos com todas as pessoas, em todos os modos. Nesta tentativa, duas condições principais: tomar a palavra no singular, mas também a triangulação [...]”.

3 Resultados e discussão

Embora apresente todas as participantes em uma análise bidimensional (WELLER, 2007), centrarei as discussões nos grupos-referência, grupo-familiar e grupo-profissional que influenciaram a prática educativa de duas *professoras* (A. Q. e A. B.) e de duas *alunas-professoras* (J. e E. R.). As letras correspondem ao pseudônimo de cada uma.

A *professora A. B.* e a *aluna-professora E. R.* não são provenientes da zona rural. Todas são casadas: uma não tem filho e cinco possuem entre dois e três filhos. As *professoras* deram continuidade à sua formação continuada por meio dos processos de aprendizagem formal em cursos de especialização. Em relação ao tempo de atuação docente delas, há uma variação entre nove e 19 anos de experiência profissional.

As *professoras* estudaram em escolas públicas; a *aluna-professora A. L.* e as *professoras A. Q.* e *E.* estudaram em sala multisseriada. Todas receberam influência da família em sua inserção escolar e no processo de escolarização. A influência religiosa também se fez presente na vida de todas, conferindo-lhes *valores eternos*. Todas participaram da comunidade onde desenvolveram o *espírito de companheirismo*.

As *professoras A. Q.* e *E.* tiveram experiência com a educação de pessoas com deficiência (BRASIL, 2007) e, dentre as *alunas-professoras*, J. foi a única que teve uma

aluna com deficiência mental inserida em sua turma de alfabetização. As *professoras* e as *alunas-professoras* tiveram experiência com a Educação Infantil. Em relação à atuação profissional com a Educação de Jovens e Adultos, as *professoras A. B.* e *E.* e a *aluna-professora E. R.* tiveram a oportunidade de ensinar a esse grupo de alunos fora da faixa etária escolar. As *alunas-professoras* atuavam em Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e as *professoras*, além das primeiras séries, tiveram experiência com o ensino de 5ª a 8ª séries, com o Ensino Médio e com a formação de professores.

Em sua totalidade, elas afirmam ter-se defrontado com experiências desafiadoras em sua trajetória profissional. Diante dessas, mobilizaram seus referentes provenientes dos grupos-referência, mas precisaram buscar novas alternativas; precisaram lançar um *olhar um pouco mais afastado* para o problema. Vygotsky (2005, p. 119), ao abordar o desenvolvimento da criança que aqui faço uma adaptação para os desafios enfrentados pelas professoras da pesquisa, ressalta: “[...] o nível do desenvolvimento da [professora] não deve ser avaliado por aquilo que ela aprendeu através da instrução, mas sim pelo modo como ela pensa sobre assuntos a respeito dos quais nada lhe foi ensinado [...]”.

Nesse sentido, as experiências desafiadoras são as experiências que mobilizam meu pensamento e minhas ações *sobre assuntos a respeito dos quais nada me foi ensinado*. Desse modo, é possível afirmar que essas experiências desafiadoras se aproximam da compreensão de Alheit e Dausien (2006) sobre os processos de aprendizagem informal, os quais não têm uma intenção clarificada sobre o objeto, mas acompanham *incidentalmente a vida cotidiana*. É possível ainda depreender-se que as experiências desafiadoras que as professoras vivenciaram em suas práticas educativas fizeram delas professoras reflexivas porque o contexto socioeducativo as instigava e as provocava insistentemente e cotidianamente a buscar respostas para as situações-problema que as circundavam. Portanto, as experiências desafiadoras nos formam e nos dão uma forma, a de professoras reflexivas (ALARCÃO, 1996; SCHÖN, 2000), por meio dos processos de reflexão que empreendemos no ato educativo.

Agora apresento as discussões dos grupos-referência, grupo-familiar e grupo-profissional que influenciaram a prática educativa de duas *professoras* (A. Q. e A. B.) e de duas *alunas-professoras* (J. e E. R.), conforme referi anteriormente.

3.1 Grupo familiar: exemplos intergeracionais de como ser professora-alfabetizadora

O grupo familiar é o grupo composto por pessoas com laços de parentesco entre si, seja por relação consanguínea, seja por adoção. O interesse do pai e da mãe reside no desejo de propiciar aos filhos o desenvolvimento biológico, psicológico, social e espiritual para o exercício da cidadania. Nas narrativas das professoras, os membros da família mais referenciados são os pais. As professoras destacam o interesse de seus pais no processo de escolarização e a influência intergeracional na transmissão dos saberes escolares. A *aluna-professora J.* ressalta que estes lhe ofereceram, no processo de interação adulto/criança, o primeiro exemplo de docência ao assumirem a tarefa de ensinar a ler e a escrever por meio de processos de aprendizagem informal, o que se configurou como experiência formadora em sua constituição identitária docente.

[...] tenho desde a infância, a primeira e mais importante referência de educadora, minha mãe, professora utópica, que se orgulha daquilo que considera um dos maiores méritos de sua vida: seus trinta e dois anos de sala de aula na rede pública de ensino. (J.).

O modelo biográfico de professora utópica serve de referência para si mesma como professora. O modo de aprendizagem escolar no grupo-familiar é discutido por esta *aluna-professora J.*, ao demonstrar a divisão das tarefas de seus pais como alfabetizadores:

[...] nada se compara aos momentos de alfabetização proporcionados por meus pais. Minha mãe contava-me belos contos para serem interpretados e ensinava-me a escrever palavras até com gravetos no chão. E meu pai, um lavrador semianalfabeto, ensinava-me cálculos matemáticos mentais a partir do peso dos produtos agrícolas colhidos, sonhando para a única filha a formação que não teve [...].

É significativo que sua mãe compartilhasse com o marido, que não exercia a docência formalmente, a responsabilidade de alfabetizar a filha. A mãe da *aluna-professora J.* usou como metodologia, para ensinar-lhe a ler e a escrever, a leitura de *belos contos para serem interpretados* e ensinou-lhe a escrever *com gravetos no chão*. Já seu pai, homem simples e analfabeto funcional, teve a criatividade de utilizar os recursos à sua volta, a exemplo dos produtos agrícolas que plantava e colhia, para ensinar-lhe *cálculos matemáticos mentais*.

A formação continuada exige do sujeito um estado de vigilância teórico-metodológica e autobiográfica, ou autorreferencial (PINEAU, 1988), para desvelar o objeto da prática educativa, da formação continuada. Alheit e Dausien (2006, p. 190) defendem que: “[...] sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia [...]”.

3.2 Grupo profissional: a primeira aprendizagem formal da profissão docente

Nesse grupo, a professora tem a chance de vivenciar os processos de aprendizagem formal, não formal e informal da profissão docente de forma continuada. O processo dialógico que ocorre entre os pares, a reflexão sobre a ação, a epistemologia da prática educativa, as interações com os alunos, com os saberes da prática, com a comunidade, a participação em eventos científicos e a socialização do conhecimento são aprendizagens formativas e *performativas* que vão, concomitantemente, contribuindo para a profissionalização docente e para a constituição identitária. Desse modo, a aprendizagem da profissão se dá por meio da práxis educativa, que precisa envolver a relação da teoria e da prática.

Nos fragmentos subsequentes das narrativas das professoras referentes ao grupo profissional, percebi que a entrada na profissão docente se deu pela visão de que a garantia ao trabalho de forma digna era uma certeza para todas, como também a ocorrência da formação continuada e da aprendizagem profissional de forma coletiva.

[...] O magistério significava uma possibilidade mais concreta de conseguir emprego, e minhas condições financeiras não deixavam espaço para dúvidas: eu não podia esperar uma formação superior para depois pensar em trabalhar [...]. (A. Q.).

[...] Por influência direta de minha mãe e indireta de minha irmã mais velha, pois também eram professoras, acabei fazendo o curso de Magistério [...]. (E. R.).

[...] Quando terminei a 8ª série, não tive dúvidas em ingressar no curso Normal Magistério, pois concluí que, sendo professora, sempre teria um emprego garantido em qualquer lugar que eu fosse e, assim, poderia me manter enquanto fizesse a faculdade [...]. (A. B.).

Foi no esforço para ligar e materializar o pensamento na ação que as professoras fizeram o Magistério e forjaram, no espaço-tempo de sua atuação

profissional, a cultura da reflexão, para melhor compreenderem o objeto de especulação, a prática educativa, por meio da formação continuada.

3.3 Reflexão sobre a ação e a intervenção consciente

Neste item, tomo como referência a narrativa da *professora A. Q.*, que testemunhou sua apreensão ao trabalhar com alunos adolescentes, os conselhos de seus pares para estabelecer a interação professora-aluno e, finalmente, sua decisão de conquistar os alunos. Essa atitude e essa postura profissional frente aos desafios relatados demonstram a influência sobre a compreensão do significado da educação forjada no seio do grupo familiar e que essa influência esteve/está presente na base do conhecimento, estruturando e organizando os saberes da docência em prol de uma educação de qualidade para seus alunos, evidenciando-se, assim, um compromisso, um respeito e uma responsabilidade no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na busca de formação continuada para melhor atuar.

Em 1998, ao retornar das férias, descobri que estava lotada no Ensino Médio. Foi um grande choque, pois nunca havia trabalhado com adolescentes. Recebi diversos conselhos, do tipo: tem que ser dura com eles; precisa mostrar quem é que manda [...]. Preferi conquistá-los e, por fim, foi um trabalho que me trouxe muitas alegrias e aprendizado. (A. Q.).

Contreras (2002, p. 84), ao analisar a competência profissional, faz-nos perceber que ela está associada a uma leitura do contexto de implicação da prática, bem como à capacidade de intervenção nessa prática: “[...] a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e medeiam seu exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos”.

A professora *A. Q.* demonstrou sua competência profissional em conformidade com os valores, princípios e dimensões apontados por Contreras (2002), ao *oportunizar* aos seus alunos uma aprendizagem pautada na busca de *alternativas* para a melhoria de ensino e na conquista dos alunos para aprender a ensinar com prazer e *alegria*.

Em relação ao fragmento da narrativa da *professora A. B.*, analisado a seguir, evidencia-se que a reprodução de práticas educativas tradicionais foi a alternativa que encontrou diante do desconhecimento dos processos de alfabetização, mas sua

insurgência em relação a essa experiência profissional a levou a criar um ambiente de aprendizagem que propiciasse alegria e prazer nas interações com os alunos.

[...] alfabetização era o que eu tinha menos oportunidade de aprender no Magistério. O que fiz para ensinar aquelas crianças inocentes? Reproduzi muito daquilo que as professoras mais experientes me ensinavam. Com o tempo, fui criando minha própria maneira de ensinar, de fazer as crianças e eu termos prazer nas aulas. (A. B.).

Essas revelações da *professora A. B.* apontam mais uma vez sua identificação com a profissão docente, à medida que dava continuidade à sua formação criando sua própria maneira de ensinar. Ao fazer o reconhecimento de si mesma, esclarece-nos que a ação educativa deve propiciar prazer tanto para o aluno quanto para a professora. De acordo com Dominicé (1988, p. 61), “[...] a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha [...] a identidade”.

Nessa assertiva, o autor nos conduz a inferir que a formação e a identidade se assemelham e dizem respeito à configuração de nossa própria vida. Desse modo, os relatos das *professoras A. B.* e *A. Q.* apontam experiências profissionais que exigiram a atenção consciente, sobretudo em relação às interações com os alunos e com o saber escolar. Ao narrarem essas experiências e refletirem sobre as alternativas da prática educativa que estiveram norteando os momentos de decisão entre uma e outra, tiveram a chance de produzir a si mesmas (JOSSO, 2004).

Outro depoimento de uma prática educativa bem-sucedida é o da *aluna-professora E. R.*, que testifica a afirmação de Josso (2004) na medida em que permitiu a si mesma e ao outro (o aluno) mergulhar na construção do conhecimento e elaborar *um projeto tão significativo*:

[...] Jamais imaginei que, de uma palavra não compreendida (bisavó) na simples poesia ‘Retrato de bisavó’, do José Paulo Paes, pudesse surgir, de forma espontânea, um projeto tão significativo para a vida dos alunos, seus familiares e os demais envolvidos. Com o projeto, percebi que as crianças são capazes de demonstrar mais do que se espera e de realizar além do que é pedido, pois os resultados foram além das expectativas [...].

A cultura profissional perpassa pela aquisição de valores fundamentais, em que a vida, em sua plenitude, é a motivação de todos os esforços e empreendimentos realizados durante a trajetória pessoal/profissional dessas professoras. Portanto, a

prática educativa dessas professoras está na dimensão do *intercâmbio intersubjetivo*, que Bruner (2001, p. 62) me ajuda a entender:

[...] O processo de compreensão é desenvolvido por meio da discussão e da colaboração, em que a criança é incentivada a expressar melhor seus pontos de vista para que se construa um entendimento com outros – ‘um encontro de mentes’ – que podem ter outras visões.

Tardif (2002, p. 180-182) defende também que o saber-ensinar possui uma especificidade prática e que deve ser buscado naquilo que se pode chamar de “[...] cultura profissional dos professores e professoras”. Essa cultura teria um triplo fundamento, ligado às condições da prática do magistério: 1) na capacidade de discernimento em situações de ação contingentes, com base nos sistemas de referência; 2) na prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional; e 3) numa ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro.

Josso (2006, p. 376), ao estudar as formas culturais dos elos biográficos, destaca que os laços de parentesco são os mais evocados nos relatos analisados pela autora, demonstrando que: “[...] a força desses laços de parentesco se expressa nos laços de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas [...]”.

Nas narrativas das professoras, a força dos laços de parentesco, ou do grupo familiar, é especialmente identificada nas convicções adquiridas acerca da educação e do valor do saber escolar e na forma como elas fizeram a transposição dessas convicções para a prática educativa, mesmo quando forças contrárias tendiam a prevalecer.

Ricoeur (2006, p. 260, grifo meu) diz que o reconhecimento-identificação, o domínio de sentido e o reconhecimento mútuo capacitam o sujeito para o poder e para o agir na passagem do reconhecimento-identificação para o reconhecimento mútuo:

[...] posso chamar de percurso, a saber, a *passagem* do reconhecimento-identificação, no qual o sujeito de pensamento pretende efetivamente o domínio do sentido, para o reconhecimento mútuo, em que o sujeito se coloca a tutela de uma relação de reciprocidade, passando pelo reconhecimento do si na variedade das capacidades que modulam seu poder de agir, sua *agency* [...].

Portanto, ao recordarem e refletirem sobre as aprendizagens informais de docência (compromisso, responsabilidade, respeito, afetividade e ética) do grupo-referência, o grupo-familiar, as professoras encontraram um mundo como horizonte, ao

atuarem de forma criativa e inovadora em prol da humanização dos homens, modulando seu poder de agir diante das experiências desafiadoras do grupo profissional e contexto escolar pelo domínio de sentido de suas práticas educativas. De acordo com Ricoeur (2002a, p. 31), “[...] *el camino más corto entre mí y yo mismo es la palabra del outro, que me hace recorrer el espacio abierto de los signos*”.

5 Considerações finais

Nesta pesquisa, tive como objetivo apresentar as influências dos grupos-referência na formação e atuação docente. Minha opção por trabalhar com dois grupos de professoras – as *alunas-professoras* e as *professoras* – revelou que a formação continuada é um processo indispensável para a constituição da identidade profissional. A constituição das professoras deu-se pela influência dos grupos-referência.

Um dos dados relevantes da pesquisa é que a compreensão do significado da educação foi forjada mais especificamente no grupo familiar. As professoras revelaram que membros da família, como o pai e a mãe, por exemplo, lutavam pela educação dos filhos, o que inferi que o fato de não terem recebido a educação escolar e de sofrerem com as dificuldades provenientes de um analfabetismo funcional e/ou absoluto foi o motor que os impulsionou a permanecerem firmes no projeto para a vida dos filhos e na obstinação de vê-los escolarizados.

O trabalho biográfico possibilitou às professoras da pesquisa olharem para a sua prática educativa, questionando-a e buscando explicações para o trabalho educativo que desenvolveram/desenvolvem com os alunos. Essa imersão propiciou a identificação dos equívocos, das contradições e das atitudes que as aproximavam ou as distanciavam de seus objetivos, além de lhes permitir identificar os fatores intervenientes do próprio sistema escolar que limitam ou favorecem o alcance desses objetivos pedagógicos.

As professoras demonstraram, desde a formação acadêmica, uma forte inclinação para as práticas de professores inovadores e de teorias que têm como foco o sujeito histórico-social e a construção de conhecimento. Essa opção teórica, por conseguinte, propiciou uma atuação pedagógica mais problematizadora.

Diante das dificuldades, as professoras buscaram reflexivamente reverter o quadro da escolarização dos alunos considerados difíceis, situados em contextos e

cenários educacionais que limitavam a aprendizagem significativa. A insurgência diante de tais desafios, contudo, possibilitou uma atitude clínica na resolução dos problemas.

É importante destacar que, ao acompanhar as professoras em seus relatos de experiência de atividades pedagógicas – que elas consideravam bem-sucedidas –, escutando/lendo suas histórias de vida, deparei que suas escolhas pedagógicas e a formação continuada visavam minimizar lacunas educacionais vivenciadas tanto no campo pessoal quanto no social.

Portanto, diante do surgimento de novos paradigmas educacionais, que buscam a compreensão das práticas educativas no âmbito escolar, a abordagem biográfica apresenta-se como uma contribuição importante para a formação de professores, porque envolve as dimensões pessoal e profissional.

6 Referências

ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.

BARBOSA, T. M. N. *Im.per.feições de um auto.retrato: pesquisa-formação e representações de gênero nas autobiografias de mulheres-professoras*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-358, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL, G. L. *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si*. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 2002.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- IBGE. *Contagem da população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- JOSSO, C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.
- JOSSO, C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-educativos e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 21-40.
- NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.
- PASSEGGI, M. C. *Unidade de implicação: "uma humanidade partilhada"*. Natal: UFRN, 2006.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 189-216.
- PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.
- RICOEUR, P. *Del texto a la acción: ensaios de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002a.
- RICOEUR, P. *Paul Ricoeur: o único e o singular*. São Paulo: Unesp, 2002b.
- RICOEUR, P. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas: Papyrus, 1994.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Campinas: Papyrus, 1997.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Liber, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WELLER, W. *A entrevista narrativa e o método analítico de narrações segundo Fritz Schütze*. Brasília, DF: UnB, 2007.

Gilvete de Lima Gabriel, Universidade Federal de Roraima, Centro de Educação

 <https://orcid.org/0000-0002-5187-8353>

Pós-doutoranda do Programa de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba. Possui pós-doutorado, doutorado e mestrado em Educação, especialização em Metodologia de Pesquisa e graduação em Pedagogia. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima (Gepaiirr). Experiência em narrativa autobiográfica de formação de professores.

Contribuição de autoria: Responsável pela escrita, gestão e coordenação do planejamento e execução da atividade de investigação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7285092318547702>

E-mail: gilvete.lima@ufr.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Eunice Menezes e Elizeu Souza

Como citar este artigo (ABNT):

GABRIEL, Gilvete de Lima. A mimese da formação continuada: configuração e refiguração da identidade narrativa docente em grupos-referência. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, n. 2, e7248, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7248>



Recebido em 24 de novembro de 2021.

Aceito em 10 de janeiro de 2022.

Publicado em 27 de abril de 2022.