

# NARRATIVAS REVELANDO PROJETOS DE SI NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

■ JÓNATA FERREIRA DE MOURA

<http://orcid.org/0000-0002-7733-5568>

Universidade Federal do Maranhão

■ ADAIR MENDES NACARATO

<https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>

Universidade São Francisco

## RESUMO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado que deu voz a seis professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA e as escutou. Neste artigo, discutem-se, a partir das narrativas orais das professoras, as avaliações que elas fazem do que sonhavam e do que querem para sua vida, ou seja, seus projetos biográficos de vida e formação. A pesquisa é de natureza (auto)biográfica, utilizando-se de entrevistas narrativas para a produção dos dados, pois partiu-se da proposta do sociólogo alemão Fritz Schütze (2011), para sua efetivação e análise. A investigação revela histórias marcadas por sonhos e realizações como professoras, mas também pela passagem transitória pelo magistério, por não se identificarem com a profissão ou pelas tensões vividas no cotidiano escolar. São histórias semelhantes às de tantas outras professoras que, inseridas na profissão, podem ou não aderir à docência. Conhecer as trajetórias de professores é fundamental para quem atua como formador nos cursos de Pedagogia, pois se trata de vencer o desafio de possibilitar que os graduandos adiram à profissão docente e se assumam como professores desde a formação acadêmica.

**Palavras-chave:** Método (auto)biográfico. Projetos biográficos. Formação docente. Professoras da Educação Infantil.

## ABSTRACT

## NARRATIVES REVEALING PROJECTS OF THE SELF IN THE TEACHING TRAINING TRAJECTORY

This text is part of a master's research that gave voice and listened to six teachers of the Early Childhood Education of the municipal education network of Imperatriz/MA. In this article, we discuss, from

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

the oral narratives of the teachers, the evaluations they make of what they dreamed and what they want for their life, that is, their biographical projects of life and formation. The research has a (auto) biographical nature, using narrative interviews for the production of the data, as the proposal of the German sociologist Fritz Schütze (2011) was adopted to achieve its effectiveness and analysis. This investigation reveals stories marked by dreams and achievements as teachers, but also by the transient passage through the magisterium, for not being identified with the profession or the tensions experienced in everyday school. These stories are similar to those of many other teachers who, inserted in the profession, may or may not choose to teach. Knowing the trajectories of teachers is fundamental for those who act as trainer in Pedagogy courses, because it is about meeting the challenge of enabling undergraduates to join the teaching profession and to assume their role as teachers since their academic formation.

**Keywords:** (Auto)Biographical method. Biographical projects. Teacher training. Teachers of Early Childhood Education.

## RESUMEN

## NARRATIVAS REVELANDO PROYECTOS DE SI EN LA TRAJETORÍA DE FORMACIÓN DOCENTE

El presente texto es un recorte de una investigación de maestría que dio voz y escuchó a seis profesoras de Educación Infantil de la red municipal de enseñanza de Imperatriz/MA. En este artículo discutimos, a partir de las narrativas orales de las profesoras, las evaluaciones que ellas hacen de lo que soñaban y de lo que quieren para su vida, o sea, sus proyectos biográficos de vida y formación. La investigación es de naturaleza (auto)biográfica, utilizando entrevistas narrativas para la producción de los datos, pues partimos de la propuesta del sociólogo alemán Fritz Schütze (2011) para su efectucción y análisis. La investigación nos revela historias marcadas por sueños y realizaciones como profesoras, pero también de paso transitorio por el magisterio por no identificarse con la profesión o por las tensiones vividas en el cotidiano escolar. Son historias semejantes a las de tantas otras profesoras que, insertadas en la profesión, pueden o no adherirse a la docencia. Conocer las trayectorias de profesores es fundamental para quien actúa como formador en los cursos de Pedagogía, pues se trata de vencer el desafío de posibilitar que los graduandos se adhieran a la profesión docente y se asuman como profesores desde la formación académica.

**Palabras clave:** Método (auto)biográfico. Proyectos biográficos. Formación docente. Profesores de Educación Infantil

## Introdução

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado (MOURA, 2015) que dá voz às professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA<sup>2</sup> e as es-cuta. Para este artigo, o objetivo é discutir, a partir das narrativas orais de seis professoras, as avaliações que elas fazem do que sonhavam e do que querem para sua vida. Ou seja, seus projetos biográficos de vida e formação.

A investigação inscreve-se no campo das pesquisas que consideram o método (auto) biográfico<sup>3</sup> como teórico-metodológico e, por consequência, utiliza como fonte de pesquisa as narrativas orais dos sujeitos da investigação, enfatizando as trajetórias de formação de professoras da Educação Infantil.

A seguir exporemos a metodologia utilizada, depois alguns apontamentos sobre o método (auto)biográfico. Olhando as narrativas orais das professoras, analisaremos e discutiremos seus projetos biográficos e, por último, apresentaremos nossas considerações finais.

## O caminho metodológico percorrido

A pesquisa, de natureza (auto)biográfica, foi desenvolvida com seis professoras da Educação

Infantil que atuam numa pré-escola da zona urbana da rede pública municipal de Imperatriz/MA. As professoras participantes autorizaram a divulgação de seus nomes verdadeiros: Marta, Terezinha, Rubiara, Graça, Kelly e Elizangela. A escolha destas docentes decorreu da aproximação com o primeiro autor deste artigo.<sup>4</sup>

Utilizamos entrevistas narrativas para a produção dos dados da pesquisa, pois nelas o sujeito se expressa revelando em sua voz o tom de outras vozes, pensando a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Esse tipo de entrevista se constitui em uma maneira específica de produção de dados, proposta por Schütze (2011), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação. Ela é considerada mais profunda, pois vai além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas.

Idealizada por Fritz Schütze como um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que produzem mudanças e motivam às ações dos portadores da biografia, essa entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente. (MOURA; NACARATO, 2017, p. 17)

Nesse tipo de dispositivo, não é de maior preocupação a veracidade do que é narrado, pois, de acordo com Bosi (1994), os possíveis equívocos e lapsos são elementos menos graves em suas consequências do que as omissões da história oficial. Nosso interesse está naquilo que foi lembrado pelas professoras

2 Imperatriz é sede de uma microrregião com mais de 60 mil quilômetros quadrados, que se compõe por 16 municípios, alguns deles implantados há menos de 20 anos. A cidade tem influenciado não só os municípios circunvizinhos, mas também o norte do Estado do Tocantins, onde as relações são intensificadas pela presença da rodovia Belém-Brasília e, ainda, as regiões limítrofes com o Estado do Pará, pois, desde a sua fundação, seus laços maiores foram com essas duas regiões e não com a capital São Luís/MA.

3 Segundo Passeggi (2010), desde os anos 2000, se observa no Brasil um movimento que vem contribuindo para o crescimento das pesquisas envolvendo narrativas (orais, escritas, pictóricas e gestuais); por isso há uma multiplicidade de nomeações relativas ao uso de fontes (auto)biográficas, como: escritas de si, abordagem autobiográfica ou biográfica, método (auto)biográfico... Neste texto, adotamos a terminologia “método e/ou estudo (auto)biográfico”, exceto nas referências bibliográficas, por respeito ao texto original.

4 À exceção de Kelly e Elizangela, todas as professoras já haviam participado das pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso – graduação e especialização – do primeiro autor deste texto. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, com o Parecer n.º 282.610, de 23 de maio de 2013.

sobre suas escolhas para perpetuar na história de vida de cada uma, quando nos concederam as entrevistas.

A entrevista narrativa delimita um espaço onde o narrador, ao selecionar características e elementos da sua existência e abordá-los através da perspectiva oral, “[...] organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação” (SOUZA, 2008, p. 91).

Para sua efetivação, elaboramos uma questão eminentemente narrativa, ou seja, aquela orientada autobiograficamente (SCHÜTZE, 2011), evitando formulações indexadas, as quais se caracterizam como perguntas sobre quem faz o que, quando, onde e o motivo.

A dinâmica, nessa etapa da entrevista, é deixar os entrevistados contarem suas histórias. O pesquisador precisa mostrar-se atento, interessado por elas; expor interesse não verbal ou paralinguístico; formular as perguntas imanentes para, quando o entrevistado fizer a ‘coda narrativa’, como chama Schütze (2011), aproveitar e dar continuidade à narrativa. (MOURA; NACARATO, 2017, p. 18-19)

As questões imanentes são aquelas que se referem a temas que os narradores comentaram durante a entrevista, mas que não aprofundaram e cujo interesse reside no fato de possuírem relação com a pesquisa. Assim, aproveitando a narrativa do depoente, traduzem-se as questões exmanentes – elaboradas pelo pesquisador antecipadamente, que dizem respeito a temas específicos de sua pesquisa – em questões imanentes, solicitando-lhe que comente mais sobre este ou aquele tema que não ficou muito claro para o entrevistador.

Realizadas todas as questões exmanentes que, porventura, ainda sejam importantes, o entrevistador desliga o gravador e conclui a

entrevista. A partir desse momento, perguntas do tipo “por quê?” são importantes para o investigador ter condições de construir melhor sua análise. Schütze (2011, p. 212), alerta para a seguinte observação:

As perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrições e teorizações, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinada fase da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

Nessa fase final da entrevista narrativa, acreditamos haver uma tentativa de ganhar mais confiança do narrador ou de ouvir possíveis revelações que durante a narração foram esquecidas e/ou suprimidas por ele. É importante lembrar que, posteriormente, o entrevistado terá total acesso ao material transcrito e textualizado, para sua aprovação ou eliminação de falas que julgar inapropriadas para publicação. Desse modo, a entrevista narrativa “[...] exige do pesquisador uma postura ética que vai além dos aspectos formais dos comitês de ética na pesquisa. Nada pode ser analisado e publicado sem o conhecimento e a concordância do entrevistado” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 19).

O material produzido – duas sessões de entrevistas narrativas com cada uma das professoras – foi analisado a partir da proposta de Schütze (2011), que sugere: identificar os elementos indexados e os não indexados; realizar a análise formal do texto; fazer a descrição estrutural do conteúdo e a abstração analítica; realizar a análise do conhecimento; e, por último, fazer a comparação contrastiva (comparação mínima e máxima) e, assim, construir o modelo teórico.

Pensando em todas essas etapas da análise proposta por Schütze (2011), acredita-

mos que a ideia é buscar convergências e divergências nas trajetórias individuais, para identificar trajetórias coletivas, ou seja, partindo da singularidade para a percepção de um coletivo, como destaca Ferrarotti (2010, p. 45): “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Entendemos que a relação entre a história social e a história individual não pode ser vista linearmente e nem se constitui em um determinismo mecânico, uma vez que o ser humano é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social. Portanto, nas histórias individuais das seis professoras, podemos fazer inferências sobre a forma como vem se dando a formação dessas profissionais na região de abrangência da cidade de Imperatriz/MA.

Assim, neste artigo, o modelo teórico da pesquisa sustenta-se no método (auto)biográfico, com o compromisso de evidenciar os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação das seis professoras entrevistadas.

## Apontamentos sobre o método (auto)biográfico

Os estudos (auto)biográficos podem ser vistos tanto como procedimento investigativo quanto como processo teórico, pois, para Souza (2006, p. 29), “classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização [...]”. Isso acontece, segundo este pesquisador, porque “[...] a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização [...]” (2006, p. 29).

Essa abordagem teórico-metodológica, segundo Seixas (1997), possui uma vertente investigativa, uma pedagógica e outra terapêutica. Como viés investigativo em educação, ela surgiu:

em 1980, com a publicação do livro de Gaston Pineau, *Vidas das Histórias de Vida* [...] É a partir desta data que uma enorme série de estudos no âmbito das Ciências da Educação e, mormente, sobre a profissão e a carreira docente tornou a biografia como metodologia de eleição, seguindo-se essencialmente a tendência europeia. (SEIXAS, 1997, p. 2-3)

Ela simboliza a volta epistemológica, privilegiando o local, o singular, o qualitativo e o oral. Como vertente pedagógica, o método possibilita a criação de uma identidade docente e ainda uma orientação e um acompanhamento da carreira docente por meio de um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal que os professores desejam. No que se refere à tendência terapêutica, o método poderia ser utilizado, segundo Seixas (1997), para os professores exporem os problemas, as ansiedades, as preocupações, as tensões, o estresse, as desadaptações, os mal-estares e os constrangimentos da profissão e da carreira docente.

Para Passeggi (2010), são dois os eixos que compõem o método (auto)biográfico. O primeiro, que considera o ato de narrar como um mecanismo de formação, é compreendido por dois direcionamentos: o da formação do adulto e o da formação do formador. As investigações perpassam pelas tarefas autorreflexivas e suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional e pela mediação biográfica, como exercício que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si.

O segundo eixo, no qual se insere esta pesquisa centrada no estudo da formação docente, leva em conta as narrativas (auto)biográfi-

cas como método investigativo e possui dois direcionamentos: o estudo da formação e da análise de fontes (auto)biográficas e o de gêneros discursivos referentes às variadas maneiras de (auto)biografar.

Segundo Cecília Galvão (2005), o método (auto)biográfico pode favorecer o desenvolvimento de muitas potencialidades, tendo como fonte as narrativas. A autora analisa três potencialidades, que podem ser processos de: 1) investigação em educação, 2) reflexão pedagógica, 3) formação. A narrativa é descrita da seguinte forma:

1. [...] permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar [...]
2. [...] permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e conseqüências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão [...] ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros [...]
3. [...] evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas [...]. (GALVÃO, 2005, p. 343)

No entender de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o método (auto)biográfico, nas pesquisas educacionais, possibilita que venha à tona uma informação de primeira ordem, para conhecer de modo mais profundo o processo educativo. Ele é um dispositivo que permite ao professor refletir sobre sua vida profissional e, assim, apropriar-se da experiência vivida, além de adquirir novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, o método favorece os

docentes, pois, a partir de suas próprias experiências, são conduzidos à compreensão de seu trabalho e as tomam como base para mudar aquilo que não os favorece no trabalho ou em sua vida profissional.

Os estudos (auto)biográficos estimulam os professores a se apresentarem por eles mesmos, em lugar de subordinar suas vozes aos propósitos acadêmicos de rigor científico, e servem de catalizadores para compreender a riqueza e a indeterminação de suas vidas e de seu trabalho. Isto é, o método (auto)biográfico evidencia a dimensão pessoal das reformas escolares (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Um dos grandes expoentes da pesquisa com o método (auto)biográfico como dispositivo teórico-metodológico é o sociólogo alemão Fritz Schütze. Ele desenvolveu, nos anos de 1970, um método de produção e análise de dados narrativos chamado “Entrevista Narrativa”, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem interrupção do entrevistador. Este solicita que aquele narre sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas sobre a história contada.

Germano (2009, p. 2), sustentada em Rosenthal,<sup>5</sup> explica que o método de Schütze faz parte de um panorama mais amplo:

É importante lembrar que o método de Schütze

5 Gabriele Rosenthal é professora de Métodos Qualitativos no Center of Methods in Social Sciences na Georg-August-University de Gotinga, na Alemanha. Atualmente, é presidente do Research Committee: “Biography and Society” (RC 38) na International Sociological Association (ISA). Posições anteriores incluem uma cátedra de Sociologia Geral na University of Cologne e uma de Terapia Social na University of Kassel. Desde 1989, ensina Métodos Qualitativos e Pesquisa Biográfica como professora convidada na Ben-Gurion University de Neguev, Berseba, Israel. Seu maior foco de pesquisa está no impacto intergeracional da história familiar e coletiva em estruturas biográficas e padrões acionais de sistemas individuais e familiares.

insere-se num panorama de revitalização dos estudos biográficos e de crescente interesse pela centralidade da narrativa, iniciado nos anos 70, que afetou não apenas a sociologia alemã, mas também a sociologia em nível internacional (por exemplo, os trabalhos de Bertaux, de Chamberlayne, Bornat & Wengraf, de Denzin, de Gubrium & Holstein). Na psicologia, esse interesse pode ser acompanhado em Jerome Bruner e Dan McAdams, entre muitos outros.

Bem antes da década de 1970, o método (auto)biográfico foi amplamente empregado nas décadas de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago nos Estados Unidos da América, motivados pela busca de alternativas à sociologia positivista. Depois disso, caiu em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos estadunidenses. Por volta das décadas de 1970 e 1980, no cenário europeu, o método passou a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando força a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aos aspectos epistemológicos da abordagem (BUENO, 2002).

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a Escola de Chicago é considerada a gênese do uso das histórias de vida e do método (auto) biográfico em pesquisa, principalmente durante os anos de 1980, com a chegada de Paul Ricoeur ao grupo, como professor visitante. Este autor teve, então, traduzidas para o inglês, suas principais publicações sobre a temática. Para os autores, a maior contribuição dessa instituição para o método (auto)biográfico é “Entender la vida social desde la perspectiva de los actores, en lugar de una instancia teórica deductiva [...]”<sup>6</sup> (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 79).

Esse retorno do método, na década de 1980, também se justifica, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), pela queda das

<sup>6</sup> Entender a vida social desde a perspectiva dos atores, em lugar de uma instância teórica dedutiva.

grandes teorias, com seus correspondentes metarrelatos, de grande ambição explicativa, dando lugar aos relatos individuais, aos grandes temas sociológicos, que começaram a se ver complementados pelas entrevistas, ou seja, pela crise dos métodos quantitativos. Segundo os autores:

la vuelta al enfoque biográfico se corresponde – entonces – con una certa crisis de los métodos cuantitativos por no poder dar cuenta de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados, o la incapacidad de los cuestionarios por captar la voz de las gentes [...].<sup>7</sup> (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 80)

Para Weller (2009, p. 4, grifo da autora), Fritz Schütze tem uma contribuição importantíssima para a retomada e a ressignificação da pesquisa (auto)biográfica nas Ciências Sociais e na Educação.

Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, Schütze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social.

Muitos desses elementos centrais, que moldam as biografias e são notáveis para a compreensão das posições e dos papéis ocupados por nós na estrutura social, podem ser encontrados em nossas experiências-referências e também refletidos em nossos gru-

<sup>7</sup> A volta do enfoque biográfico corresponde – então – a uma certa crise dos métodos quantitativos por não poder dar conta dos microdispositivos que regulam a vida cotidiana, as vivências dos indivíduos em contextos sociais determinados, a incapacidade dos questionários de captar a voz das pessoas.

pos-referências. Por exemplo, não alcançar a pontuação necessária para ingressar em um curso acadêmico que uma pessoa sonha, pode levá-la a optar por um curso cuja pontuação seja menor. Ou, ainda, por influência materna, a jovem decide cursar Magistério e Pedagogia, para ser professora, como sua mãe.

Ferrarotti (2010) apresenta dois tipos de materiais utilizados nas pesquisas com o método (auto)biográfico: os materiais biográficos primários – relatos ou narrativas autobiográficas recolhidas diretamente pelo pesquisador – e os secundários, ou seja, aqueles já publicados, não necessariamente com fins de pesquisa, mas que estão disponíveis como fonte de dados: correspondências, diários, documentos oficiais etc.

Apoiando-se nos estudos desse autor, Bueno (2002, p. 18-19, grifos nossos) analisa o interesse crescente do método (auto)biográfico.

Em suas versões tradicionais, o método biográfico sempre deu maior preferência aos materiais secundários, por se mostrarem estes mais objetivos. Mas para Ferrarotti, a condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência. Na defesa deste ponto ele é enfático, chegando mesmo a *conclamar os pesquisadores a fazerem mais uso das narrativas autobiográficas, pois são elas que trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito.*

Percebemos, então, a importância dos relatos (auto)biográficos na explicitação da subjetividade do ser social e cultural. Dizendo de outra maneira, com a narrativa, as pessoas relemoram o que aconteceu e atribuem sentido à experiência, uma vez que narrar é a forma elementar de comunicação humana. Por meio dela, segundo Schütze (2011), pretende-se revelar estruturas de processos pessoais e sociais de ação e de sofrimento como possíveis recursos de enfrentamento e mudança. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 62), uma das tarefas da narrativa:

[...] es ayudar a los profesores a mejorar lo que hacen, no prescribir lo que tengan que hacer, contribuyendo a comprender, analizar e interpretar sucesos particulares. Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidade instrumental o tecnológica de la enseñanza, la narratividade se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.<sup>8</sup>

Ainda segundo esses autores, as narrativas permitem entender, por um lado, o modo como os professores vivenciam suas realidades de sala de aula, sua prática docente e, por outro lado, os projetos de desenvolvimento ou mudança futura. Por isso, para eles, “el presente interés por la narrativa viene a ser expresión, entonces, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para la intervención docente; y donde las voces de los profesores eran silenciadas [...]”<sup>9</sup> (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 58).

As narrativas são formas elementares de comunicação humana ou, no dizer de Benjamin (1994), formas artesanais de comunicação. Por seu intermédio, as pessoas contam suas histórias, lembram-se de suas experiências, encontram possíveis explicações para elas. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares,

8 [...] é ajudar os professores a melhorar o que fazem, não prescrever o que tenham que fazer, contribuindo para compreender, analisar e interpretar sucessos particulares. Rompendo decididamente com uma concepção de racionalidade instrumental ou tecnológica do ensino, a narratividade dirige-se à natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos, importando a opinião do professor neste processo, que sempre inclui, além dos aspectos técnicos, dimensões morais, emotivas e políticas.

9 [...] o presente interesse pela narrativa vem a ser expressão, então, de uma profunda insatisfação com os modos habituais de pesquisa educativa, nos que a teoria descoberta era a base para a intervenção docente; e onde as vozes dos professores eram silenciadas

acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”.

Não devemos conceber a narrativa a partir de um sentido trivial, que considera um texto em prosa como um conjunto de enunciados sequenciados, mas, sim, como um tipo muito especial de discurso, consistente em uma narração, em que uma experiência humana é expressa em um relato. Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 20), concebem a narrativa como:

[...] una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que – mediante un proceso reflexivo – se da significado a lo sucedido o vivido [...].<sup>10</sup>

Por conta dessa particular reconstrução da experiência – aquela experiência que passa de pessoa a pessoa e que nutre os narradores –, para Benjamim (1994, p. 204), a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver [...]”. Assim, mediante um processo reflexivo, pode-se dar significado ao vivido.

Um elemento crucial em uma narrativa é o enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012) ou a trama (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Para os autores, é o enredo/trama que dá coerência e sentido à narrativa, e também propicia unidade e inteligibilidade à multiplicidade e à heterogeneidade de acontecimentos. Esse elemento é central, pois, ao narrar – ato que se estabelece de acordo com cada indivíduo –,

<sup>10</sup> [...] uma experiência expressada como um relato; por outro (como enfoque de investigação), as pautas/formas de construir sentido, a partir de ações temporais pessoais, por meio da descrição e análise dos dados biográficos. É uma particular reconstrução da experiência (do plano da ação ao sintagmático da linguagem), pela qual – mediante um processo reflexivo – se dá significado ao acontecido ou vivido.

a pessoa conta uma história que só será compreendida pelo ouvinte ou pelo leitor, caso tenha sentido e coerência. Havendo esses elementos, um fato histórico, um acontecimento educacional, um romance, uma peça teatral, poderão produzir deslocamentos, tanto no entrevistador/ouvinte como no entrevistado/narrador.

A utilização das narrativas de vida mostra-se particularmente eficaz, pois, com elas, se produzem dados empíricos em conformidade à formação das trajetórias (BERTAUX, 2010). As narrativas possibilitam identificar os mecanismos e os processos por meio dos quais os seres humanos chegaram a uma dada situação, como se dedicam para administrá-la e até mesmo superá-la.

Para Bueno (2002), as narrativas têm um caráter subjetivo, intencional e não linear. A relação de comunicação é estabelecida, e nela as emoções, os sentimentos, os desejos e as histórias particulares podem aparecer com menos ou mais intensidade, dando espaço a múltiplas interpretações.

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. (BUENO, 2002, p. 20)

A narrativa pressupõe um interlocutor, alguém que se coloca à escuta do outro; há uma intencionalidade comunicativa, segundo a autora. Então, “o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social [...]” (BUENO, 2002, p. 17). Amparados em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), acreditamos

que as práticas humanas sociais têm histórias e que os sentidos dessas práticas só podem ser entendidos dentro de uma unidade narrativa da vida.

É pelos entendimentos expostos que a discussão que realizamos neste texto versa sobre os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação de professoras da educação infantil; formação esta que está inscrita numa trajetória composta de momentos, etapas que são influenciadas por experiências-referências e grupos-referências.

As inquietações sobre esta temática giram em torno do nosso entendimento de que vivemos um processo histórico de formação com altos e baixos, que abrange a educação básica, perpassando pelo ensino superior, e continua em serviço; e durante este percurso os professores constroem projetos de resistência, abandono e/ou de permanência na profissão docente.

A seguir analisaremos os projetos de si que as professoras que nos concederam as entrevistas constroem ou estão construindo.

## Os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação docente: planos para o futuro

Fazer projetos e desfazer-se deles tem sido uma das marcas do humano. Sejam planos a curto ou a longo prazo, o ser humano consegue construí-los. Entretanto, muitos são os medos, que, para alguns, são usados como cautela; para outros, como empecilhos, impedindo prosseguir com esse ou aquele planejamento.

Quantos de nós, professores, ainda mais no atual cenário ao qual a educação brasileira tem sido levada por políticas reacionárias e extremistas, resistem às adversidades da profissão, lutam pela valorização e continuam na docência, em sinal de crença em um futuro

melhor para seus estudantes e também para si? E quantos são os outros que permanecem – pelo medo de sair, pelo receio do desconhecido ou pela limitação construída em suas potencialidades, por séculos e séculos?

Essas e tantas outras questões vêm sendo narradas em muitas pesquisas (auto)biográficas, as quais concebem os projetos de si como as análises sistemáticas dos projetos que uma pessoa tinha em uma determinada época ou dos planejamentos atuais em relação ao futuro. Utilizando essas análises, o narrador faz um balanço sobre as possibilidades de ação, os desejos e os sonhos que tinha no passado ou que tem no presente. Weller (2009, p. 9) indica: “Trata-se geralmente de uma avaliação geral da situação com o objetivo de planejar a ação seguinte”.

Nesse sentido, pensar a atividade biográfica é pensá-la para além do discurso, das formas orais ou escritas de um verbo realizado. E, quando essa atividade é pensada pelo sujeito se projetando no hoje ou no futuro, podemos encontrar “[...] uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

A partir das narrativas orais das professoras entrevistadas, podemos dizer que fazemos nossas avaliações do que sonhávamos e do que queremos para nossa vida. Além do mais, com as possibilidades que temos, vamos organizando nosso futuro, fazendo planos e almejando melhoras que outrora não tínhamos. Isso faz com que o ser humano produza teorias biográficas para o curso de sua vida.

Esse tipo de produção está estampado nas narrativas de Elizangela. A professora, que atualmente tem 38 anos de idade, tinha um sonho de ser veterinária e descreve as possíveis situações que o fizeram nascer:

*Pela minha vida no campo e também porque meu pai tem fazenda até hoje, com criação de gados, trabalha na roça... Eu acredito que foi por isso, e também porque é uma profissão que admiro muito. Porém, tive que partir pra Biologia que era algo próximo e eu gostava mais do que Pedagogia, só que resolvi fazer os dois ao mesmo tempo.* (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2014)

Mesmo se aproximando de seu sonho inicial, Elizangela foi obrigada a abandonar o curso de Biologia porque era diurno e precisava trabalhar para se sustentar; decidiu cursar Pedagogia, que era um curso noturno. Ela assumiu a postura de muitos estudantes que iniciam um curso não pelo desejo próprio, mas para ter um diploma de ensino superior.

Só que mudanças podem ocorrer, e as pessoas também podem mudar. Ademais, o desejo atual de Elizangela é outro, seus planos para o futuro são bem diferentes daqueles que tinha quando era uma adolescente recém-saída da educação básica. Ela traça seu futuro com clareza e cautela, sabendo que suas ações devem ser bem planejadas e não acidentais.

*Penso em ser professora de Educação Infantil temporariamente, mas por um período longo, porque assim... Eu acho que não vou continuar tentando, até mesmo pela falta de tempo, pois fazer faculdade agora e trabalhar não vai sobrar tempo pro cursinho, nem pra estudar em casa para outros concursos, então, como eu decidi, vou fazer outro curso superior e pretendo fazê-lo em uns quatro anos e meio, assim será esse o tempo que pretendo ficar na Educação Infantil. É isso que tenho em mente hoje, não sei se vai mudar, como andou mudando bastante antes.* (ELIZANGELA, EN, 09 de jul. de 2013)

Parece que a professora não pretende mudar de planos, pelo menos até agora, pois na segunda entrevista concedida foi mais enfática ao se referir a seu futuro. Seu discurso reforça seu projeto biográfico e sua decisão como pessoa e profissional, que é:

*Em relação ao meu futuro, ainda continuo com o mesmo pensamento: eu não pretendo me apo-*

*sentar na Educação Infantil. Meus planos são sair, mesmo em longo prazo, mas ir pra outra área. Essa decisão já foi tomada, desde o dia que fiz o concurso. Encaro como algo temporário.* (ELIZANGELA, EN, 04 abr. 2014)

Elizangela deixa indícios dessa sua decisão, quando discute o estado de greve que os professores da rede municipal de Imperatriz viveram. Para ela, a penúltima greve, ocorrida entre os meses de maio e junho de 2013, não trouxe muitos benefícios para os professores; já na realizada de junho a setembro de 2014, ela e suas colegas de trabalho decidiram não fazer parte, pois desacreditavam dos constantes governos e suas políticas de valorização da profissão docente. “Para mim essa greve não vai dar em nada, por isso tenho mais certeza de que meu tempo aqui será pouco, por isso estou buscando outros meios de ir para outra área” (Diário de pesquisa, 05 abr. 2014).

A qual área Elizangela quer aderir? Por qual motivo ela não quer mais ser veterinária, tampouco permanecer na educação? Para nossa surpresa, a professora já vinha pensando sobre essa área há tempos e acredita que, ingressando no mundo do Direito, poderá viver melhor financeiramente, como muitos jovens também pensam. Ela relata: “estou indo pelo lado prático [financeiro], pois durante e depois que terminei a faculdade, eu fazia cursinho e concursos federais e neles há muito conteúdo na área do direito, por isso ano que vem pretendo fazer faculdade de Direito” (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013).

Caso semelhante é o de Kelly, uma professora com 34 anos de idade. Mostrando as teorias que orientam suas ações, ela deixa claro que queria ser farmacêutica, mas, como esse curso só havia em faculdades particulares, desistiu de seu sonho e entrou em Pedagogia, mesmo sem querer. Atualmente, seu pensamento é outro, as relações que estabeleceu foram outras, por isso, hoje, ela escolheria o curso de Direito.

Considerações como essa de Kelly nos revelam que as pessoas não são seres lineares, podem mudar de ideia, pensar de modo diferente, pois não são seres a-históricos. Essa é uma ponderação que os seres humanos fazem, porque passamos por situações que podem nos direcionar a tomar decisões que antes não pensávamos necessárias. Ou ainda por resoluções que imaginávamos, sim, mas que estávamos postergando até o momento em que não houve mais como prorrogar.

Entretanto, Kelly vai permanecendo na profissão docente até o momento da despedida, pois seus planos para o futuro não incluem a estabilidade na educação – suas metas são outras, como revela em seu projeto biográfico:

*Hoje eu estudo pra fazer concurso em outras áreas e se eu conseguir passar eu saio da educação pra ficar em outra área. Mas, enquanto isso, fico por aqui. A gente tem sempre que buscar o melhor e eu busco e vou tentando. Porque a educação é bom de um lado, mas do outro é deficiente, precária.* (KELLY, EN, 09 jul. 2013)

Ao contrário, Bia (44 anos de idade), Terezinha (56 anos de idade) e Graça (61 anos de idade) consolidaram-se na Educação Infantil. Seus sonhos foram concretizados, e hoje elas sentem-se realizadas como professoras da Educação Infantil. O caso de Terezinha é o mais representativo. Ao narrar sua conquista, Terezinha emociona-se e chora, contando ao pesquisador o quanto é importante para ela lecionar nessa fase do ensino: *“Sinto-me tão emocionada por ser professora [choro], porque era meu sonho e eu consegui, consegui realizar meu sonho. Fico tão emocionada... Porque eu gosto!”* (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013).

Ao mesmo tempo, ela dá indícios que remetem ao processo de feminização do magistério, apontado por Chamon (2005). Uma das ideias criadas para justificar a inserção de mulheres no espaço público do trabalho é sua predesinação à maternidade. Assim, se as mulheres

nasceram para ser mães, por consequência, podem ser professoras, pois as características esperadas de mães e de professoras de crianças de tenra idade são as mesmas.

Terezinha, que nunca teve filhos, vê seus alunos como seus filhos, crianças que ela tem a obrigação materna de cuidar, educar, ensinar, nem que seja só por quatro horas diárias. Sua narrativa nos mostra bem esse sentimento: *“quando eu chego à minha sala de aula eu fico ansiosa esperando as crianças. Não gosto que falem, me sinto aquela PROFESSORONA, me sinto a mãe deles... Aqui na Educação Infantil é minha vida”* (TEREZINHA, EN, 28 fev. 2014).

Estaria Terezinha legitimando os achados de pesquisa de Chamon (2005) e tudo o que circula no cotidiano sobre a Educação Infantil, ou ela transfere para seus alunos o sentimento materno que ela foi criando desde a sua infância? Uma questão complexa de ser respondida, mas acreditamos que Terezinha consiga indicar caminhos para uma possível reflexão sobre sua atuação docente. Um deles é a resistência a abandonar essa fase da educação básica. Se sua vida é a Educação Infantil, se, até em sua casa, ela conversa com seu marido sobre seus alunos, tem todo o sentido ela ser taxativa: *“Nem que me pagassem mais pra eu ir pra outro lugar [outra etapa da educação básica] eu não iria”* (TEREZINHA, EN, 28 fev. 2014).

Fica claro para nós que o futuro de Terezinha e de tantas outras professoras da Educação Infantil é o presente. Permanecer na Educação Infantil é uma maneira de resistir às dificuldades que outras etapas da educação básica podem revelar ou, ainda, resistir para não se conhecer e saber que podem mais, que podem se aventurar em novos territórios nunca antes explorados. E, ainda, talvez resistam porque querem continuar contribuindo para essa etapa da educação básica brasileira, sem o receio de que pensem ser esse um trabalho menor, pois, pelo contrário, ele é mais com-

plexo do que o de outras etapas da educação básica.

As narrativas de Bia, Marta e Terezinha revelam que as influências do universo das relações familiares, como contexto, são as mais evidentes para a escolha da profissão docente. Ao contrário de Elizangela e Kelly, as outras professoras defendem a ideia de terem um dom para ensinar, ou terem uma vocação para ser professora da educação infantil.

Dom e vocação, duas características fortes e que um dia já foram naturalizadas, para as mulheres que exerciam ou ainda exercem a docência na Educação Infantil e, também, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Predicados que, por muito tempo e até hoje, a sociedade atribui às mulheres professoras para distingui-las dos professores, pois estes são os profissionais, mas elas são apenas mulheres que praticam tarefas semelhantes àquelas do espaço privado. Usam as escolas ou a sala de aula que trabalham como uma extensão do lar (CHAMON, 2005).

Entretanto, Valle (2006) analisa a dinâmica que determina a escolha da carreira docente a partir de representações de um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora supõe que a escolha do magistério seja impulsionada por razões que podem ser circunscritas histórica e geograficamente. Com isso, alerta:

[...] sobre o dom, não podemos mais nos basear somente na noção clássica, que o confunde com as idéias de disposição inata e natural, de bênção ou de graça, e que o associa a abnegação e sacrifício [...]. Igualmente, não se pode mais recorrer à vocação no seu sentido moral e ético ou mesmo religioso como razão única das escolhas profissionais [...]. (VALLE, 2006, p. 182)

Sustentada em Pierre Bourdieu (1930-2002), a autora defende a tese de que, se a escolha profissional é fruto da doação e da vocação, “implica inevitavelmente ligações afetivas no

nível da relação pedagógica (professor/aluno) e institucional (professor/direção/colegas), mas decorre também das significações acordadas à própria profissão [...]” (VALLE, 2006, p. 182-183). Ou seja, quando se inculca nas mentes das professoras ou das futuras professoras a noção de adesão ao magistério via dom ou vocação, as ligações descritas anteriormente estão permeadas pela submissão e pela autoridade e “se expressam na linguagem da obrigação: *obrigado, ele obriga, faz obrigado, cria obrigações, institui uma dominação legítima* [...]” (2006, p. 183, destaques da autora).

De todo modo, pensando como Valle (2006) ou com os pés na noção clássica de dom ou vocação, precisamos entender como as professoras pensam sua estada na profissão docente, como planejam suas ações futuras e possíveis mudanças, ou ainda a permanência na profissão. Para isso, pensamos que as narrativas, como dispositivos de assunção da voz das docentes, sejam uma alternativa plausível.

As narrativas têm um caráter subjetivo, intencional e não linear (BUENO, 2002). A relação de comunicação é estabelecida, e nela as emoções, os sentimentos, os desejos e as histórias particulares podem aparecer com menos ou mais intensidade, dando espaço a múltiplas interpretações.

A utilização das narrativas de vida mostra-se particularmente eficaz, pois, com elas, se produzem dados empíricos em conformidade à formação das trajetórias (BERTAUX, 2010). Elas possibilitam identificar mecanismos e processos por meio dos quais os seres humanos chegaram a uma dada situação, como se dedicam a administrá-la e, até mesmo, superá-la. E, ainda, que sonhos vão alimentando e/ou desfazendo.

Clarice Lispector (1920-1977) resume bem o sentimento que temos sobre nossos sonhos. Ao escrever seu poema “O sonho”, faz-nos re-

fletir, coloca-nos em xeque naquilo que somos e naquilo que queremos ser.

Sonhe com aquilo que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz. As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos. A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passaram por suas vidas. (LISPECTOR, 2013, p. 226)

Os sonhos nutrem nossas vidas, regam e vão semeando esperanças de felicidade, doçura e conquistas possíveis. São vitórias que selam os desejos de quem busca e tenta sempre e, mesmo sabendo que não será fácil essa trajetória, não perde as esperanças e acredita que muitas marcas vão nos constituindo, mostrando-se até mesmo nas ações.

Portanto, ao reconhecer a importância dos outros, vemo-nos como seres coletivos, que não nascem para estar sozinhos neste mundo, mas em comunhão, aprendendo e ensinando, errando e acertando, tentando e nos arriscando para construir nossa trajetória de formação. Desse modo, encarar nossas dificuldades, nossos medos e nossa incompletude é o que nos faz humanos e, por conseguinte, nos permite perceber que precisamos dos outros para nos ajudar a diminuir nossas angústias e fragilidades.

Por isso, como afirma Dominicé (2010, p. 86-87): “as pessoas citadas são frequentemente as que exerceram [ou ainda exercem] influência no decurso da existência [...] são evocadas à medida que participam num momento importante do percurso da vida”. Pensamos ainda que as marcas deixadas pelas pessoas em

nossa trajetória de vida, de alguma maneira, impactam nossas escolhas, atitudes e tomadas de decisão, e podem ser vistas em nossas ações.

### Para finalizar...

O recorte aqui apresentado analisou as avaliações que professoras que atuam na Educação Infantil fazem de suas trajetórias. São histórias marcadas por sonhos e realizações como professoras, mas também por passagens transitórias pelo magistério, pois não se identificam com a profissão ou se ressentem com as tensões vividas no cotidiano escolar.

São histórias semelhantes às de tantas outras professoras e também de estudantes que cursam a Pedagogia por falta de opção ou por influência de família e amigos. Muitas delas, inseridas na profissão, podem ou não aderir à docência. Quando essa adesão não ocorre, a permanência na docência pode se transformar em momentos de insatisfação e constante tensão. No entanto, as duas professoras participantes desta pesquisa que declararam estar transitariamente na docência afirmam que cumprem seus papéis da melhor forma possível.

O cotidiano da escola é sempre complexo; a sala de aula, principalmente da Educação Infantil, exige amorosidade e cuidado com as crianças. No entanto, assumir tais características não significa aceitar o discurso do dom ou da vocação, mas reconhecer que o professor que atua nessa faixa etária é um profissional da educação e, portanto, precisa ser tratado como tal.

Conhecer as trajetórias de professores é fundamental para quem atua como formador nos cursos de Pedagogia, como é o nosso caso, pois se trata de vencer o desafio de possibilitar que os graduandos adiram à profissão docente e se assumam como professores desde a formação acadêmica.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC/FCH, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.
- GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes, 2009. p. 1-10.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.
- LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. São Paulo: Rocco, 2013.
- MOURA, Jônata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- MOURA, Jônata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30. jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educa-**

**ção:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEIXAS, Paulo Castro. O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica. In: LEITE, Laurinda et al. (Org.). **Didática e metodologias da educação**. Braga: Departamento de Metodologia da Educação/Universidade do Minho, 1997. p. 909-919.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEG-

GI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia:** formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai./ago. 2006.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Recebido em: 21.03.2019

Aprovado em: 20.08.2019

**Jónata Ferreira de Moura** é Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professor Doutor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCSST). Membro do Grupo História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM). e-mail: [jonatamoura@hotmail.com](mailto:jonatamoura@hotmail.com)

Rua Urbano Santos, S/N. Bairro Centro. Imperatriz, MA. CEP: 65900-410. Telefone: (99) 35296000, Ramal: 61.

**Adair Mendes Nacarato** é Doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Professora Doutora da Universidade São Francisco (USF). Membro do Grupo História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM). e-mail: [adamn@terra.com.br](mailto:adamn@terra.com.br)

Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45. Centro. Itatiba, SP. CEP: 13251-040. Telefone: (11) 45348000, Ramal: 8146.