

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E OS SENTIDOS SOBRE ESCOLA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

Juliana Pereira de Araújo¹

Resumo: A escola, a docência e a formação são partes constituintes do universo profissional dos professores. Esses elementos são dotados de múltiplos sentidos, os quais não são produzidos apenas na formação inicial ou na prática profissional, mas desde a infância, quando do início da escolarização na condição de aluno. Incessantemente, atribui-se sentido às experiências ou àquilo que se passou (BONDÍA, 2002). Esses sentidos, muitas vezes, são utilizados para guiar a tomada de decisão dos professores iniciantes e, quiçá, dos experientes, porque são estabelecidos enquanto esteio para estratégias, crenças e posturas em sala de aula. Quando não revisitados à luz da Pedagogia, que é a ciência da educação, e compreendidos em uma dimensão profissional, os sentidos podem dificultar a adoção de uma base de conhecimentos profissional, quando, na verdade, deveriam ser pós-reflexão, mobilizados, adaptados ou substituídos. Considerando essa relação sentidos-saberes-práticas, tem-se desenvolvido atividades baseadas no uso de narrativas autobiográficas com as alunas do primeiro semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. O intuito é de que essas futuras professoras revisitem episódios significativos que evidenciam o modo como pensam a escola, a docência e a formação, e assim atribuam novos sentidos a esses ecos memorialísticos. Percebe-se que essa ação abre novos caminhos para auxiliar na formação de professores mais hábeis na composição da docência como ofício, que atuam em sintonia com a própria subjetividade e também com a do outro, enriquecendo um referencial concreto no campo da educação. Neste artigo, socializa-se esta empreitada no sentido do registro e da busca do diálogo.

Palavras-chave: narrativas autobiográficas, formação de professores.

Abstract: The school, teaching and formation are constituent parts of professional teachers universe. These elements are dotted with multiple meanings, which are not produced only in initial training or professional practice, but since childhood, when the start of schooling in the student condition. Incessantly, assign meaning to experiences or to what happened (BONDÍA, 2002). These senses are often used to guide the decision making of beginning teachers and, perhaps, the experienced, because they are established as a mainstay for strategies, beliefs and stances in the classroom. When not revisited in the light of Pedagogy, that is the science of education, and understood in a professional dimension, the senses can difficult the adoption of a basic professional knowledge, when, in fact, should be post-reflection, mobilized, upgraded or replaced. Considering this relation sense-knowledge-practical, it has developed activities based on the use of autobiographical narratives with the students of the first semester of the Pedagogy Course of the Federal University of Goiás - Regional Catalão. The intention is that these future teachers revisit significant episodes that evidence the way how think the school, teaching and training, and thus assign new meanings to these memoirs echoes. It is perceived that this action opens new avenues to help in the training of more skilled teachers in teaching composition as a profession, working in harmony with his own subjectivity and also with the other, enriching a specific reference in the field of education. In this article is socialized this endeavor in the direction of registry and in the search for dialog.

Keywords: autobiographical narratives, teacher formation.

Resumen: La escuela, la enseñanza y la formación son elementos constitutivos del universo profesional de los docentes. Estos elementos están dotados de múltiples significados, que no se producen sólo en la formación inicial o en la práctica profesional, pero desde la infancia, cuando el comienzo de la escuela en la

¹ Doutora em Educação, Mestre em Engenharia de Produção. Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. E-mail: juliana.barrado@gmail.com

condición de estudiante. Incesantemente, atribuir un significado a las experiencias o para lo que pasó (Bondia, 2002). Estos sentidos se usan a menudo para guiar la toma de decisiones de los profesores principiantes y, tal vez, de los con experiencia, ya que se establecen como uno de los pilares de las estrategias, creencias y actitudes en el aula. Cuando no revisados a la luz de Pedagogía, que es la ciencia de la educación, y comprendidos en una dimensión profesional, los sentidos pueden obstaculizar la adopción de una base de conocimiento profesional, cuando, de hecho, debe ser posterior a la reflexión, desplegado, actualizado o reemplazado. Teniendo en cuenta esta relación sentido-conocimiento-práctica, ha desarrollado actividades basadas en el uso de narrativas autobiográficas con estudiantes del primer semestre del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Goiás - Regional Catalão. La intención es que esas futuras maestras vuelven a visitar episodios significativos que muestran la manera de pensar la escuela, la enseñanza y la formación, y así asignan nuevos significados a estos ecos de la memoria. Se dio cuenta de que esta acción abre nuevas vías para ayudar en la formación de maestros más hábiles en la composición de la enseñanza como profesión, trabajando en armonía con su propia subjetividad y también con el otro, enriqueciendo una referencia específica en el campo de la educación. En este artículo se socializa este esfuerzo hacia el registro y búsqueda del diálogo.

Palabras clave: narrativas autobiográficas, formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

A compreensão subjetiva que se carrega sobre a escola, e de modo correlato acerca da docência e da formação de professores, não é construída a partir de um prisma único, como o que vem da história ou das políticas educacionais; tampouco se define a partir do ingresso na licenciatura. Trata-se de uma fonte que pode indicar com rigor os motivos que levam os sujeitos da educação, professores e alunos, a alterarem suas rotas de ação e pensamento, seus fazeres e crenças, enfim, sua forma de atuação na escola e nos espaços onde atuam.

Mas, pela apreensão das pistas cotidianas presentes em falas, ações e expressões outras, pode-se chegar a um constructo básico e pessoal que permite analisar os percursos em profusão, os obstáculos percebidos, os rompimentos com crenças prévias e preconceitos, ou sentidos comuns e apropriações pouco elaboradas. Muitas vezes, essas pistas ecoam sentidos produzidos em episódios passados na infância, na adolescência, no decorrer da vida, e que servem de aparato para a produção da docência.

Fortalecendo as constatações acima, ou, talvez, articulando junto a elas uma relação causal, verifica-se, nos últimos decênios, um número crescente de trabalhos de pesquisa que buscam ampliar o entendimento sobre o que é ser professor, a respeito dos meandros do processo de tornar-se professor e, também, acerca dos sentidos atribuídos à escola e aos processos nela desenvolvidos. Particularmente desde as últimas décadas do século XX, algumas dessas pesquisas em e sobre educação utilizam-se do expediente teórico-metodológico de "dar voz" aos professores e aos alunos para partir de olhares pouco esmiuçados, arcabouços analíticos, ou mesmo com o propósito de fugir

ao plano cartesiano da reflexão que isolou o sujeito-pessoa do ato explicativo dos fenômenos sociais.

Em geral, esses trabalhos permitem a captura das questões intrínsecas ao debate educacional (avaliação, modelos, relação professor x aluno, e outras) em lentes particulares e individuais que se perfazem no diálogo cruzado entre a subjetividade, a cultura e, posteriormente, com o acúmulo teórico proveniente dos campos legitimados pela academia, pela ciência, como aqueles pertinentes à Filosofia, à Psicologia, e outros.

Essa construção híbrida e complexa, que é uma elaboração de sentidos tácitos, autoriza circunscrever a docência, a escola e a formação em um território de entendimento e concretização repleto de “entretempos e entretipos” (ARAÚJO, 2012). Esses são os arranjos e as formas ordinárias e mescladas com as quais são feitas a docência, a leitura de mundo e da escola. Os entretempos e entretipos não se alojam como expressão de uma fragilidade identitária profissional, mas dos vínculos essenciais que mantêm conexão com o passado e a genealogia docente, assim como a projeções futuras, planos e visualizações. São, portanto, formatações calcadas em lógicas personalizadas. Em resumo, entretempos e entretipos são as formas observáveis com os quais se personifica ao longo da trajetória profissional e que ecoam o que cada pessoa traz de quem já a tocou, inspirou e, por vezes, a machucou.

No artigo em tela reflete-se sobre como o ato de garimpar narrativas autobiográficas dá condições para as ingressantes do curso de Pedagogia situarem na formação inicial aquilo que trazem sobre a escola, a docência e a formação, e que é parte constituinte da pessoa como um todo. Entendendo que a pessoa precede o professor, ou que o professor é uma pessoa, como disse Nóvoa (2002), importa agir no sentido de ancorar a história de vida como ponte para a formação inicial. Desse modo, tentar-se-á mostrar como os ecos memorialísticos podem alicerçar os saberes profissionais na formação inicial.

SOBRE AS NARRATIVAS

As narrativas, histórias e biografias são cada vez mais usadas por investigadores das ciências humanas, como Sociologia e Educação. Especialmente na área da Educação, Elbaz (1983, p. 32) é uma das autoras que defendem o recurso à investigação narrativa, argumentando que as “histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido”.

As narrativas que se passam no ambiente escolar ampliam o entendimento das ricas

interações entre sujeitos professores, alunos, e muitos outros elementos ali presentes. Alargam a compreensão do processo educativo com base em conhecimentos pessoais vindos da própria experiência como aluno, das relações de amizade, de amor adolescente; com análises do contexto atual, econômico, sociocultural; e, ainda, com previsões, projeções, deduções futuras.

Galvão (2005) também utiliza as narrativas como ferramenta de pesquisa, e acredita que a investigação por meio delas está diretamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. A investigação narrativa representa “mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem ao mesmo tempo em que se mantêm as existentes formulações e várias versões se desconstroem e se recombinaem” (GALVÃO, 2005, p. 395).

Embora Galvão (2005) defina as narrativas, aponta que, para autores como Riessman (1993), não há acordo quanto à definição precisa das mesmas. Várias outras denominações, como análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias e memórias populares estão sob a égide das investigações narrativas. É preciso pontuar que a variedade dessas perspectivas torna dificultosa a tarefa de diferenciar ou esclarecer limites e especificidades entre narrativa e história.

Connely e Clandinin (1995) julgam que o homem é essencialmente um contador de histórias e que extrai sentido do mundo por meio daquilo que conta. Em suas palavras, "os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo" (CONNELY; CLANDININ, 1995, p. 11).

Benjamin (1994) explicita que a narrativa:

É uma forma artesanal de comunicação, ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dela. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 60).

Já a relação entre as narrativas e a compreensão da história é dada por Halbwachs (1990), quando enfatiza que a memória é cativa de um quadro histórico, e as memórias individuais apenas são possíveis porque estabelecem relações com os acontecimentos históricos. O autor alega que a história é uma escrita que se apresenta roteirizada, e cujos acontecimentos são apreendidos no tempo e no contexto social pelos grupos.

Ampliando a discussão sobre as narrativas, Souza (2008) afirma que a perspectiva de

trabalho com as histórias de vida situa-se num movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia, na ordem de reconduzir o sujeito e a subjetividade para a realidade sócio-histórica e, também, para a docência. Esse movimento de tematização da vida no percurso do tempo, na dialética entre o sujeito e a sociedade, encontra na reflexão o caminho para materialização e produção de sentido.

Souza e Abrahão (2006) apontam que as narrativas são ferramenta de e para a formação, partindo-se do entendimento de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens e experiências quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história. Nesse sentido, o uso das narrativas enquanto método investigativo constitui estratégia pertinente e profícua para a compreensão dos mundos escolares, de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em formação.

Labov (1972) também considera que todas as narrativas são histórias que remetem a acontecimentos passados e específicos, e têm propriedades comuns. O autor salienta que por meio das narrativas é possível acessar o modo de vida dos professores, a forma como seres humanos experienciam o mundo, as suas teorias implícitas.

O obstáculo da definição etimológica pode ser entendido com base na denotação dada por Connelly e Clandinin (1990), segundo os quais a narrativa é o estudo das maneiras como os seres humanos experienciam o mundo, tendo sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

RAZÕES DA OPÇÃO PELAS NARRATIVAS

O uso das narrativas enquanto método investigativo constitui estratégia pertinente e profícua para a compreensão dos mundos escolares, de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em formação.

Defendendo a importância do acesso e análise das narrativas como processo de formação, Josso (2004) explicita que elas constituem material baseado em recordações consideradas pelos narradores como "experiências" significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais, e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural. É o exercício de revisitar essas experiências e explorar suas interpretações que permite o desenvolvimento de uma reflexividade docente produtora de esquemas explicativos ou indicativos sobre saberes, conhecimentos e opções conscientes por ações pedagógicas.

Assumindo esse mesmo viés, Connelly e Clandinin (1986) acreditam que o acesso às

narrativas instiga a busca de significações, rememorando, identificando semelhanças e especificidades. Assim, os professores conhecem a própria docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a sua experiência externalizada nas narrativas.

Elbaz (1983) aponta que o conhecimento dos professores em relação ao ensino ou à docência não é linear, mas holístico, pleno de significado pessoal e profundamente tácito. Elbaz (1990) enumerou seis motivos para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores, quais sejam: as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente têm envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; e refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Cortazi (1993) entende a utilização das narrativas nas pesquisas sobre professores e docência como ideal para analisar histórias de professores, uma vez que oferecem um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura pelo seu ponto de vista. Como as considerações demonstram, as narrativas podem ser compreendidas como caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade, visto que o presente reflete o passado. Além disso, as narrativas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas.

As narrativas configuram-se como uma ferramenta de assertividade, porque a partir delas o investigador coloca-se no lugar do outro, utilizando a experiência indireta por meio da fala alheia, seu sentimento, suas lembranças e histórias. Em síntese, a narrativa permite a reflexão que a envolve, como também possibilita construir o conhecimento sobre a docência com base em uma visão mais ampla, profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das exposições de seus protagonistas, os professores.

A ideia de experiência formadora das narrativas ou histórias de vida aparece também em Josso (2004), que expressa que a narrativa coloca o sujeito em contato com as suas experiências, as quais estão perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu, bem como das simbolizações e subjetivações construídas no percurso biográfico. A autora explicita que as narrativas constituem material baseado em recordações consideradas pelos narradores como "experiências" significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais, e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural.

Outra perspectiva para o uso das narrativas é oferecida por Vaz, Mendes e Maués (2001, p. 02), para quem "o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da

insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto”. Os autores concebem a narrativa como um colar de contas, pois, “ao narrar algo, o narrador vai encadeando casos como contas são presas a um fio para formar um colar” (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 06). O narrador busca na narrativa uma maneira de ter acesso aos conhecimentos produzidos pelos professores no âmbito da prática.

Destacando as narrativas como veículo de acesso à cultura produzida e ecoada pelos professores, Cortazi (1993) as vê como ideal para analisar histórias de professores, uma vez que constituem um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista. Por assim ser, as narrativas podem ser compreendidas como caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade, afinal, o presente reflete o passado. No mais, as narrativas possibilitam que o investigador acesse a realidade a partir da visão de seus protagonistas.

O que interessa no exercício deste artigo é perceber, assim como faz Ferrarotti (1990), que as histórias de vida possuem um sentido ontológico de reencontro consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo. Além disso, como instrumentos de investigação e formação, elas trazem a concretude da esfera temporal, na qual a dialética entre a memória do passado, as experiências do presente e os projetos futuros são trazidos em um sentido de análise, de exame.

NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: TEIA DE MEMÓRIAS, COLCHA DE RETALHOS, PALCO DE NOVOS SABERES?

A atividade desenvolvida tem o objetivo de buscar em ecos memorialísticos âncoras para produção de sentidos mais elaborados e profissionais sobre a escola, a docência e a formação. Essa atividade tem sido desenvolvida em turmas da disciplina Sociologia da Educação I, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, no primeiro semestre. Aqui são utilizados os dados subjacentes à turma de 2014, na qual estavam matriculadas 28 alunas, todas do sexo feminino, com idade entre 18 e 45 anos.

O percurso metodológico realiza-se da seguinte maneira. Solicitou-se ao grupo de alunas a produção de quatro redações autobiográficas ao longo do semestre, cada uma servindo como guia para o acesso às lembranças-memórias de um dado período da vida. Para estruturar previamente categorias de análise, inspirou-se no livro “Ensino: abordagens do processo”, de Mizukami (1986), e foi orientado que as redações deveriam conter indicativos do modo como as alunas pensavam a educação, a escola e a docência. Pelo livro, inspirou-se em buscar pistas sobre a visão de homem,

de mundo, de sociedade, de escola, e mais.

Uma primeira redação foi solicitada no mês de março, tendo como temática a infância, aspectos da família e o início do processo de escolarização. A escrita era iniciada no final da aula, ainda em sala, pois o auxílio do professor no sentido de estimular e acolher o texto mostrou-se fundamental para o processo. As redações eram recolhidas e, após leitura do professor, eram devolvidas às alunas com questionamentos, buscando aprofundar o rememorar, a significação dos eventos, ou o aprofundamento descritivo de trechos ricos. Foi feito um acordo de confidencialidade, de modo que as redações não foram socializadas em momento algum, tampouco lidas ou mostradas a outras pessoas. Todo o processo envolveu a professora e as alunas individualmente.

A segunda redação buscava narrativas sobre as memórias de experiências ao longo do ensino fundamental na escola. Essa escrita deveria trazer elementos da leitura de mundo, educação e docência/figura do professor. A sistemática de recolhimento repetiu o da primeira redação.

A terceira redação foi solicitada em abril, mirando, particularmente, o momento charneira (JOSSO, 2002) do final do ensino médio e/ou da escolha de carreira, já que algumas alunas estavam longe dos estudos há tempos. A questão do “ser professor” balizava a escrita. Ao final do semestre, cada aluna possuía em sua escrita autobiográfica algumas entradas, guiadas por categorias previamente definidas, e sobre elas individualmente debruçaram-se. Foi essa etapa que serviu como guia para a metanálise de si frente à Sociologia.

PRIMEIRA LEITURA DE SI: O USO DA METANÁLISE

A metodologia compreensiva de base Weberiana tem avançado, possibilitando à Educação e às ciencias humanas, em geral, novas formas de pesquisar o mundo, a sociedade e fenômenos subjetivos, como a produção dos sentidos. Passando pelas contribuições dadas pela Escola de Chicago e chegando aos trabalhos de Franco Ferrarotti, na Itália dos anos 1970, nota-se esse avanço.

O desafio na pesquisa que utiliza as narrativas e/ou histórias de vida (dados qualitativos, de modo geral) está exatamente em como desembaraçar as tramas enredadas nas e pelas narrativas, e fazer relação com a teoria, a literatura. Tem-se muitas vozes, muitos ecos, e convergi-los em prol de um saber maior, global, é desafio a ser enfrentado.

As formas de análise são o elo entre o saber da vida e o coletivo e estruturado, e devem se esforçar para se afastar de uma possível superficialidade no binômio descritivo-interpretativo. Neste trabalho, recorreu-se ao uso da metanálise na análise das redações, entendendo que ela coopera com o adensamento do conhecimento, pois sintetiza estudos qualitativos entendidos como essenciais para atingir proposições analíticas mais elevadas e, também, ampliar a generalização da pesquisa qualitativa, abrindo caminhos para a teorização dos temas investigados (LOPES, 2008 apud PINTO, 2013).

O processo de metanálise ocorreu em etapas e se orientou, inicialmente, por uma primeira análise, caracterizada pela busca do sentido sobre a escola experienciada/presenciada ao longo da vida. Nessa etapa, aquilo que não foi completamente dito emergiu, apareceu, o que corresponde à interpretação de si, o giro hermenêutico (GADAMER, 1998) que se concretizou no ato de encontrar nas próprias narrativas trechos significativos, importantes, perturbadores, e interpretá-los, esclarecê-los no que se refere à sua origem, causa, sentido.

A segunda metanálise ocorreu quando os excertos e suas interpretações elaboradas na primeira etapa foram confrontados com conceitos da Sociologia presentes nas obras de Emile Durkheim (fato social, coerção, punição, patológico, e outros), de Karl Marx (alienação, trabalho, e outros) e de Max Weber (ação social, tipo ideal, burocracia, liderança, e outros), vistas na disciplina. Nessa etapa, ocorreu a livre associação entre ecos memorialísticos e teorias ou conceitos sociológicos.

Algumas alunas conseguiram elaborar um novo texto no qual transcreveram o excerto, interpretaram-no à luz da própria trajetória, e depois o inscreveram como exemplo dos conceitos aprendidos ou como dedução, inferência. Outras chegaram ao mesmo ponto, mas de forma esquemática, classificando as interpretações com o nome dos sociólogos que consideravam possibilitar alguma inferência ou aproximação conceitual.

Considera-se que a realização da metanálise que consolidou os dados da pesquisa aproximaram-se da Teoria Fundamentada (TF), originada dos estudos de Glaser e Strauss (1967). Essa teoria é um método de comparação constantemente utilizado para análise sistemática de dados qualitativos, e é técnica frequentemente utilizada em pesquisas com abordagem metanalítica qualitativa. Inúmeras técnicas de coleta de dados podem ser utilizadas na TF, como a observação participante, entrevistas, discursos, cartas, biografias, autobiografias, pesquisas na biblioteca (DICK, 2005).

A TF é uma metodologia indutiva em que a aproximação do assunto a ser investigado ocorre sem uma teoria a ser testada. Essa teoria evolui durante a pesquisa real devido à contínua interação entre análise e coleta de dados (STRAUSS; CORBIN, 1990). Nela, o pesquisador(a) analisa os dados de maneira a compreender determinada situação e como e por que seus participantes (no caso de elas mesmas) agem de determinada maneira; a maneira e as razões pelas quais determinado fenômeno ou situação desdobra-se de uma forma ou de outra (STRAUSS; GLASER, 1967). Para Fragoso, Recuero e Amaral (2011), a TF valoriza o contato do pesquisador com o objeto e estimula a criação de uma sensibilidade para os dados.

Pinto (2013) auxilia na compreensão da TF ao sugerir que é através da codificação, da extração das regularidades seguindo detalhados métodos de extração de sentido das informações, que o pesquisador chega a conclusões, tendo como resultado algumas teorias a partir dessa análise rigorosa e sistemática.

Também acerca da codificação, Garque (2007) afirma que, durante essa etapa, o pesquisador constrói categorias que devem ser constantemente verificadas pelos dados que as compõem, e que, por isso, podem ser reorganizadas. A terceira e última etapa de codificação seletiva ou redação da teoria tem por objetivo integrar e refinar categorias em um nível mais abstrato. A tarefa é elaborar a categoria essencial, em torno da qual as outras passam ser agrupadas e pelas quais são integradas. A teoria, portanto, é aquilo com que o pesquisador encerra seu trabalho, e não com o que o principia.

Com vistas a visualizar melhor esse percurso, apresenta-se nas tabelas abaixo uma sequência contendo trechos e análises obtidas ao final da disciplina. Considera-se como Bailarina a aluna S, casada, 20 anos, sem filhos, auxiliar de educação infantil; como Estrela a aluna E, 24 anos, solteira, sem filhos, auxiliar de educação infantil; e como Sorriso a aluna J, 33 anos, 3 filhos, auxiliar de educação infantil. Optou-se por apresentar os dados de uma amostra pequena, pois o intento maior é socializar o percurso e os avanços metodológicos.

A tabela I mostra o processo realizado. Na segunda coluna estão os ecos memorialísticos que foram pinçados por sua força representativa, uma possibilidade na percepção de sentido. Na terceira coluna consta a primeira metanálise, que mostra a correlação entre a memória e a interpretação inicial dos sentidos atribuídos. E na última, a metanálise II, que apresenta a associação com a teoria, a teoria fundamentada.

TABELA I - METANÁLISE MINHA ESCOLA-A ESCOLA-SOCIOLOGIA

Alunas	Narrativas	Metanálise I	Metanálise II
Bailarina	No ensino médio toda pressão que eu tinha que fazer vestibular, tinha que passar.	“Tinha que, tinha que...”	Coerção de Durkheim. Grupo social-aluno.
Estrela	A escola que estudei me me fez desacreditar que eu teria uma chance. Os professores que lecionavam olhavam-nos como se estivéssemos destinados a duas únicas funções: pilotar fogão e capinar quintal (E.)	Eu estou em condições de dominação. Tento prosseguir aos poucos com pequenas inovações.	Esse trecho da minha vida se adequa ao pensamento de Durkheim pelo fato de pertencer e nascer em uma classe precária. A sociedade sempre terá quem nasce pra ser operário.
Sorriso	Todos os dias os professores verificavam se os alunos tinham feito as tarefas de casa. Verificavam se os cadernos estavam encapados e limpos. Tudo isso fazia parte das normas da escola.	Talvez pelas normas não se falava muito sobre o que acontecia fora da sala de aula. Eu tinha apenas duas amigas com as quais contar.	É do Durkheim essa coisa de normas. Garantir o funcionamento da sociedade. Quando lembro do castigo se alguém conversasse vejo a punição.

TABELA II – PROJEÇÃO DA DOCÊNCIA – AUTO-PERCEPÇÃO COMO PROFESSORA

Tabela		Projeção como professora	
Alunas	Narrativas	Metanálise I	Metanálise II
Bailarina	Percebi porque não dava certo na escola que trabalhava, porque é desorganizado , as pessoas não tem função fixa e sobra exploração .	Tento ser justa, valorizo a justiça, a ética e burocracia .	Como futura professora vejo uma intensidade maior de Weber sobre meu modo de pensar e agir. Além dele Durkheim pela questão do positivismo, da comprovação, objetividade e disciplina.
Estrela	Na condição de professora de Ed. Infantil procuro	Fazer a diferença pra mim é formar alunos críticos e	No parágrafo acima retrato como meu pensamento se

	fazer a diferença. Na prática isso parece ser crime!	reflexivos.	aproxima de Marx e Weber. Primeiro tento propor um ensino que liberte os meus alunos da opressão e segundo estou em condição de dominação burocrática.
Sorriso	Quero ser bem observadora, notar as dificuldades dos alunos. Quero fazer da minha sala um processo construtivo de autonomia e respeito as particularidades do aluno.	Busco a valorização de cada avanço das crianças em particular mesmo inseridas em grupos.	Metodologia compreensiva de Weber.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho com o uso de narrativas autobiográficas (ARAÚJO; COSTA, 2014) tem permitido trabalhar, na formação inicial das ingressantes no curso de Pedagogia, os sentidos e percepções que as mesmas trazem sobre a escola, a docência e a formação. De modo geral, verifica-se que nesse baú de memórias estão presentes elementos de trajetórias fragmentadas de uma maioria feminina cuja genealogia é feita de mães solteiras, avós que assumiram a família, casamentos precoces e maternidades prematuras.

A simples visualização dessas condições e o uso dos ecos memorialísticos que carregam permitem perceber mulheres que chegam por muitos caminhos diferentes a uma licenciatura, a uma universidade, e como para elas a escola se construiu com sentidos outros, como o do lazer, da socialização, da fuga ao futuro certo da tríade trabalho-casamento-maternidade. A experiência permite considerar que a escola, a docência e a formação são interpretadas por outros sentidos, que nem sempre se coadunam com o da profissão, da formação, mas, talvez, com o da mera condição de sobrevivência ou de sonho.

Nos ecos analisados comprova-se a ideia posta por Pimenta (1999) de que os alunos chegam ao curso de formação inicial com saberes sobre o que é ser professor nascidos de sua experiência, enquanto alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Contudo, o que é

perceptível é que esses saberes chegam confusos, incoerentes, de modo que não são consensuais os sentidos quanto ao fundamento do "bom professor" ou da escola como instrumento para ascensão social. Não se vê apontada num uníssono a escola como caminho para a realização, para o emprego ou a educação, sendo que, por vezes, ela parece um museu de passagem obrigatória.

Tendo como referência o conjunto de narrativas e suas análises, percebe-se (e as tabelas apresentadas mostram parte do que foi visto) que as alunas passaram a enxergar nas autobiografias elementos que, interpretados e ressignificados, permitiram a aprendizagem significativa dos conceitos apresentados nas aulas da disciplina Sociologia da Educação.

Pelo exposto, pode-se defender que a formação inicial precisa considerar que já existem teorizações básicas e pouco organizadas de caráter sociológico, as quais foram sendo cristalizadas ao longo da vida, e que na universidade agem no sentido de identificação e aproximação junto às teorias clássicas, aos chamados saberes disciplinares.

Quanto à metanálise feita pelas próprias alunas, comprova-se que, ao receberem o conjunto de suas redações, elas reinterpretaram ou adensaram não somente as leituras sobre eventos da própria vida, como a Sociologia apresentada nas aulas. Isso criou condições para se reverter a ideia predominante e falsa de que estudar é tão somente ler e que, portanto, ler é aprender. A metanálise mostrou o que se quer dizer com “-Dialoguem com os autores”.

Enfatiza-se, porém, que a universidade e seu modelo de formação inicial pouco abrem espaço para esta pesquisa, esta experiência, esta empreitada. Os próximos passos devem ser neste sentido. Como inserir a história e a vida das alunas na sala de aula de modo a instrumentalizar a docência? Quais técnicas adotar e cuidados devem ser tomados quando vida e teoria se enlaçam?

O reconhecimento dos desafios não é suficiente para cessar as ações no campo das narrativas-formação, mesmo porque há resultados promissores mostrando que são os professores-pessoas que concretizam a educação.

Referências

ARAÚJO, J. P.; COSTA, E. R.. Narrativas autobiográficas como elo entre a subjetividade e os saberes da formação inicial. Goiânia: PUC, 2014. (Comunicação oral)

[ARAÚJO, Juliana Pereira de](#); OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Aprendizagem da docência em uma escola do campo: ressignificações na trajetória de professores. *Olhar de Professor*, v. 15, p. 109-123, 2012.

- BENJAMIN, W.. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online], n.19, p. 20-28Y, 2002.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12,18.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J., On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (4), p. 293-331, 1986.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), p. 2-14, 1990.
- CORTAZZI, M.. *Narrative analysis*. London: Falmer Press, 1993.
- DICK, B.. *Grounded Theory: a thumbnail sketch*. 2005. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company, 1983.
- FERRAROTTI, F.. *Histoires et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.
- FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A.. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- GADAMER, H. G.. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GARQUE, K. C. G. D.. Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (Org.). *Métodos para a pesquisa em Ciências da Informação*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- HALBWACHS, M.. *A memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- JOSSO, M. C.. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LABOV, W.. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. (Ed.). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.
- MIZUKAMI, M. G. N.. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A.. *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.. *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. Sao Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, C. M.. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 3, p. 1033 – 1048, set./dez. 2013.

RIESSMAN, C.. *Narrative analysis*. California: Sage, 1993.

SOUZA, E. C.. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.;

MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores* (89-98). Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

STRAUSS, A. L; GLASER, B. G.; *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

STRAUSS, Anselm Leonard; CORBIN, Juliet M.. *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage, 1990..

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E.. Episódios e narrativas de professores. Experiências e perspectivas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001.