

## As trajetórias (auto) biográficas de um professor de história

The (self) biographical trajectories of a history  
teacher

Las trayectorias (auto) biográficas de un profesor de  
historia

**Caio Corrêa Derossi<sup>1</sup>**  
 [0000-0001-9762-7392](https://orcid.org/0000-0001-9762-7392)

**Resumo:** O presente artigo se debruça nas trajetórias de vida, de formação, de trabalho e de desenvolvimento profissional de um professor de história, objetivando a compreensão e análise destes percursos, considerando as diversas nuances das lentes teórico-metodológicas da abordagem (auto) biográfica no campo educacional e na constituição da formação do professor e da pesquisa. Para tanto, o artigo empreendeu uma discussão com a literatura especializada para fundamentar as propostas de possíveis compreensões das narrativas do docente, bem como, a apresentação de excertos das narrativas do professor. Assim, o texto percorreu um processo de reconhecimento das experiências, memórias e subjetividades do professor em interface com os aspectos coletivos do mundo social, chamando atenção para a proposição de possíveis outras pesquisas.

**Palavras-chave:** Pesquisa (auto) biográfica. Formação docente. Desenvolvimento profissional.

**Abstract:** This article focuses on the life, training, work and professional development trajectories of a history teacher, with the aim of understanding and analyzing these paths, considering the various nuances of the theoretical-methodological lenses of the (self) biographical approach in the educational field and in the constitution of teacher training and research. To this end, the article has undertaken a discussion of specialized literature to support proposals for possible understandings of teacher narratives, as well as presenting excerpts from teacher narratives. The text has thus gone through a process of recognizing the teacher's experiences, memories and subjectivities in interface with the collective aspects of the social world, drawing attention to the proposition of possible further research.

**Keywords:** (Self) biographical research. Teacher training. Professional development.

**Resumen:** Este artículo se centra en las trayectorias vitales, formativas, laborales y de desarrollo profesional de un profesor de Historia, con el objetivo de comprender y analizar dichas trayectorias, considerando los diversos matices de las lentes teórico-metodológicas del enfoque (auto)biográfico en el ámbito educativo y en la constitución de la formación e investigación docente. Para ello, el artículo discutió literatura especializada para fundamentar propuestas de posibles comprensiones de las narrativas de los profesores, además de presentar extractos de narrativas de profesores. De este modo, el texto ha recorrido un proceso de reconocimiento de las experiencias, memorias y subjetividades del profesor en la interfaz con los aspectos colectivos del mundo social, llamando la atención sobre la propuesta de posibles investigaciones futuras.

**Palabras-clave:** Investigación (auto) biográfica. Formación de profesores. Desarrollo profesional.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. *Lattes:* [2861629420221016](https://lattes.cnpq.br/2861629420221016) - *E-mail:* [derossi.caio@gmail.com](mailto:derossi.caio@gmail.com).



## Palavras Iniciais

Concordando com Santos (2000) que “todo conhecimento é autoconhecimento”, tomo a liberdade de narrar alguns dos caminhos que conduziram ao presente artigo. Vale ressaltar que, como será tratado em seções posteriores, que o presente texto é fruto de um recorte de uma investigação de mestrado, que a partir das lentes teórico-metodológicas das narrativas (auto) biográficas, pesquisou o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência de professores de história da educação básica que atuam/atuaram como supervisores de estágio obrigatório (Derossi, 2021). Feito este primeiro apontamento, é necessário também pensar nas escolhas, nas discussões amplas e no local de produção do autor do artigo, que será feito a seguir.

Anterior a exposição que trata do local de produção do autor, é necessário explicitar algumas opções. A escolha por tratar de trajetórias e narrativas do professor, na sua forma pluralizada, não faz referência a uma vida ou ao corpo de uma única fala narrada, mas sim, a um percurso que é plural, em razão dos movimentos realizados pelo sujeito, bem como, pelo pesquisador. No mesmo sentido, quando é exposto que as narrativas foram produzidas na investigação, é remontado que não são trabalhadas puramente as falas do docente, mas sim, um novo texto que é fruto das interlocuções do proponente do artigo. Cumpre também marcar que não se diferenciou na escrita do texto o vocábulo “história”, sendo grifado em minúsculo em todas as suas aparições, no sentido de não hierarquizar a disciplina, as abordagens e os gêneros, bem como, pelo contexto, não gerar nenhuma confusão semântica.

As narrativas de vida e as histórias orais sempre estiveram presentes na história da humanidade, podendo ter um recorte histórico na antiguidade clássica, nas narrativas fantásticas, mitológicas e de epopéias, bem como, posteriormente nas compreensões filosóficas e retóricas. Ambas abordagens teórico-metodológicas, que também representam tipologias de gêneros textuais, se ligam, com suas particularidades, à constituição dos sujeitos e dos cidadãos (Freitas & Barguil, 2021).

Passado o tempo, as narrativas continuam sendo marcas próprias do humano e ocupam um local de objeto-teoria-metodologia de distintas áreas do conhecimento, presentes nas diversas dimensões metalinguísticas de produção e de organização dos saberes. Neste momento, mesmo que não seja convencional no texto científico, abro espaço para o discurso em primeira pessoa, como forma de justificativa e de apresentação do sujeito autor do texto.



Como sempre estive interessado em ouvir e em entender os sentidos das histórias atribuídas aos sujeitos (Almeida, Santos & Souza, 2020), as indagações acerca da escrita da história e da historiografia, bem como, a presença e a ausência de determinados sujeitos, mobilizaram-me.

Deste modo, para além de pensar sobre os movimentos epistemológicos e das fontes utilizadas para a escrita da história, o instrumental da história oral e as novas demandas de configuração da disciplina histórica me chamavam também a atenção. Em razão da minha implicação com o campo educacional e da possibilidade de conhecer algumas possibilidades de interpretação das pesquisas (auto) biográficas e narrativas, pude de alguma forma, encontrar uma direção e um respaldo para as minhas questões pessoais e de pesquisa.

Nesta direção, a produção da dissertação, da qual advém o presente artigo, encaminhou, em sentidos diversos, a possibilidade de propor a construção do conhecimento, alinhada com as minhas preocupações e chanceladas com a forma de reconhecimento de se constituir saberes a partir das histórias dos professores, suas relações, suas trajetórias e seus processos de desenvolvimento. Portanto, sem medo de me colocar e seguro do processo teórico-metodológico, firmei uma proposta de pensar os aspectos macrosociais partindo dos sujeitos e das suas configurações singulares.

Assim, o presente artigo tem como objetivo compreender e analisar as trajetórias de vida, de formação, de trabalho e de desenvolvimento profissional de um professor de história à luz da abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto) biográfica. Para tanto, com base na literatura especializada da temática, traçou-se um panorama epistêmico-metodológico da produção do conhecimento em conjunto com as compreensões e análises das narrativas do professor.

Em termos de organização do texto, para além das seções de introdução e conclusão, o artigo ficou dividido em duas partes. A primeira que fez o balanço teórico-metodológico da abordagem de pesquisa (auto) biográfica. A segunda tratou das narrativas e de algumas possibilidades de análise dos relatos do professor. As duas seções contam com elementos das apresentações do perfil do sujeito, do instrumento de produção dos dados e das demais questões éticas da produção da pesquisa, que serão explicitadas a seguir.

### **Perspectivas teórico-metodológicas da abordagem (auto) biográfica**



A presente seção apresentará os aspectos teórico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica e as suas relações que se justificam na presente pesquisa. Para tanto, será feita uma apresentação conforme referenciais da literatura especializada. Para além disto, se exporá o instrumento da entrevista narrativa, produtora dos dados (auto) biográficos e os sentidos da análise compreensiva-interpretativa proposta.

A opção pela abordagem (auto) biográfica parte, neste trabalho, pela escolha da valorização da subjetividade do professor em questão enfocado, como fonte epistemológica fecunda para pensar suas trajetórias de vida, de formação, de trabalho e de desenvolvimento profissional. Isto é corroborado por Dominicé (2010, p. 145) ao afirmar que a abordagem (auto) biográfica “[...] leva a um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento”. É o que Olinda (2018) destacou como um modelo singular-plural marcante das narrativas.

Outro encaminhamento, é que o método (auto) biográfico proporciona um duplo movimento de reflexão, envolvendo o pesquisador e o pesquisado. Isto foi fomentado na proposição de Nóvoa & Finger (2010), com a escrita do termo (auto) biografias e derivados, com os parênteses, evidenciando que não se trata apenas de um relato pessoal, mas da interação entre o pesquisado e o pesquisador e da possibilidade de outras narrativas. Por isto que, como já citado, o artigo sublinha que as narrativas, no plural, foram produzidas na relação entre o narrador e o pesquisador, uma vez que, o momento de narração é clivado por interesses, por memórias e por recortes diversos, que impelem também ao pesquisador, um processo de análise e de seleção.

Outra perspectiva é de Clandinin & Connelly (2015) que retrataram que a pesquisa narrativa é uma dinâmica dual, tanto na interação entre o pesquisador e pesquisado, como também, da própria reflexão imbricada no momento em que se narra. Pineau & Legrand (2012, p. 100) corroboraram com este entendimento, quando afirmaram que o “[...] sentido do vivido não se reduz à sua enunciação, mas exige a colaboração do pesquisador para analisar o seu sentido”, uma vez que as narrativas são repletas de sentidos e de intenções.

Para os autores “[...] tentar compreender a própria vida é, antes de tudo, aceitar ser recortado em categorias limitadas e, em seguida, projetá-las fora de si. É uma verdadeira desconstrução, que fraciona a unidade sincrética inicial em peças avulsas” (Pineau &



Legrand, 2012, p. 143). Logo, a proposição encaminhou para o que Bruner (1995) reconheceu como marcas simbólicas inseridas na cultura.

Em termos teóricos e históricos, Bueno *et al.* (2006) sublinharam que a emergência mundial das perspectivas das (auto) biografias, aqui no plural para marcação dos diversos campos do conhecimento, correspondem a um contexto de crise dos paradigmas estruturalistas e retorno do interesse ao que é humano, próprio do sujeito, ainda nos anos finais da década de 1970. No Brasil, a divulgação e a consolidação do campo de estudos se deu nos anos 1990, em correlação com a expansão e com a formação dos programas de pós-graduação, linhas de investigação e grupos de estudo e pesquisas. Neste sentido, Passeggi, Souza & Vicentini (2011) descreveram que tal período representou uma virada biográfica na educação, reconhecendo o potencial das narrativas para as investigações educacionais.

Assim, seguindo o entendimento de Delory-Momberger (2012a), concorda-se que a abordagem (auto) biográfica é fundada nas experiências variadas que originam e que constituem o indivíduo, conectando os aspectos singulares da biografia do sujeito, com as realidades sociais, históricas, geográficas, políticas e econômicas, que produzem e são produzidas por cada um. É nesta relação, portanto, dialógica e dialética, que se forjam e se formam as subjetividades e as significações das experiências.

Neste sentido, Delory-Momberger (2012a) refletiu sobre a relação entre os processos narrativos (auto) biográficos, os movimentos hermenêuticos de interpretação e a relação com os fenômenos cotidianos, marcados pelos aspectos existenciais e da experiência, que evidenciam as mesclas das trajetórias e das constituições do sujeito. As narrativas (auto) biográficas do professor de história que são enfocadas no artigo, evidenciam, de acordo com Souza (2014), às organizações que o indivíduo realiza sobre o vivido/experenciado e que instaura uma série de possibilidades de sentidos e de reflexões partilhadas entre o pesquisador e o entrevistado.

Deste modo, a pesquisa se insere no espectro da abordagem qualitativa, em acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 11) a “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, modelo investigativo esse que valoriza recolher informações de forma subjetiva de fenômenos sociáveis que envolvem o ser humano”. Nesta direção, as investigações (auto) biográfica e



qualitativa são marcadas por “[...] recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Ludke & André, 1986). Isto, ao fim, encaminha para o que Bolívar & Domingo (2006) reconheceram como uma identidade própria da pesquisa (auto) biográfica na abordagem qualitativa.

Tais elementos são postos, pois faz-se necessário sublinhar, conforme Ferrarotti (2010), que o método (auto) biográfico é autônomo, em um sentido de produção epistêmica do conhecimento, por representar um recorte que possibilita pensar as dimensões pessoais do sujeito e os aspectos da *práxis*, das apropriações e das relações com a sociedade, com o mundo social. Ainda com relação à *práxis*, cumpre ressaltar as contribuições de Freire (1989) e Vásquez (2007) que avaliaram a centralidade da experiência a partir das relações com o mundo social.

Isto, portanto, se aplica ao que André (2013, p. 96), retratava em específico para o estudo de caso, mas é válido para a abordagem (auto) biográfica que “[...] o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo [...]”.

As lentes teórico-metodológicas da produção das narrativas seguiram a proposição de Jovchelovitch & Bauer (2002) para a entrevista narrativa. Este tipo de instrumental se dá por temáticas motivadoras que instigam o sujeito a narrar à vontade, sem interrupções ou um roteiro rígido previamente estabelecido. Não se trata de um modelo de entrevista de perguntas e respostas, mas sim, de um dispositivo que possibilita o indivíduo narrar suas trajetórias e suas experiências livremente. Ainda é importante destacar que, para motivar as narrativas e ser coerente com a proposta temática e com os objetivos do artigo, foram dados eixos temáticos que mobilizaram os relatos.

Ao final da entrevista, o pesquisador pode retomar algum ponto que tenha restado alguma dúvida ou ainda, após a transcrição, pode enviá-la ao entrevistado para a leitura e confirmação de alguma alteração, se necessário. Todo o processo que foi realizado no âmbito de uma investigação de pós-graduação, nível mestrado, respeitou as disposições regulamentares e éticas de pesquisas com seres humanos. E, em razão do contexto de produção que remonta à pandemia e as restrições necessárias de contato físico, a entrevista



foi realizada de modo virtual, por uma plataforma de videoconferência, gravada e posteriormente transcrita.

O processo analítico das entrevistas se deu por meio de uma dimensão compreensiva-interpretativa, proposta por Souza (2014), que dividiu em três tempos para a reflexão, que remetem as ideias de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido, que serão brevemente apresentados. O primeiro corresponde a montagem do perfil do entrevistado, leitura e organização dos materiais. O segundo já se destina a uma leitura temática que entrecruza os aspectos do primeiro tempo com as categorias e com os objetivos da pesquisa.

O terceiro tempo refere-se ao fechamento do processo de compreensão e interpretação das narrativas, corroboradas pela literatura e pelo reconhecimento do perfil e das dinâmicas de significação propostas pelas etapas anteriores. Portanto, como supracitado, na seção que trará as narrativas do professor, os elementos do perfil, da formação, do tempo de trabalho e dos demais elementos que foram narrados e que constituem suas trajetórias, serão explicitados, conforme a proposição de análise de Souza (2014).

Ao fim, a abordagem teórico-metodológica das (auto) biografias, assenta-se na subjetividade como mobilizadora epistemológica da produção do conhecimento, faz o que Souza *et al.* (2017) ilustraram como um rompimento com a postura positivista e da ciência moderna que é um imperativo na formação dos professores, evidenciando as múltiplas e as heterogêneas formas dos processos de ensino-aprendizagem. Destarte, as (auto) biografias lançam luz na significação dos processos experienciais, que são, de acordo com Larossa (2002), os eventos que marcam, que atravessam, que afetam e/ou não, simplesmente algo que tenha se passado. E, no tocante à formação e à profissão docente, o sentido de experiência retoma, em acordo com Nóvoa (2009), que as dimensões experienciais no espaço do trabalho, da escola, compondo um sentido importante que não deve ser perdido de vista nas investigações e nas reflexões.

Assim, concorda-se com Schwartz (2010, p. 38), na perspectiva da valorização dos aspectos experienciais, que “[...] sem experiência, nada é dado, não há conhecimento”. Para o autor, a experiência tem um papel considerável, por formar um horizonte que se possibilita conhecer na inserção de um tempo e de um espaço, superando uma visão de um fenômeno dado e acabado, já que, a experiência precisa ser significada e ser refletida.





Desta forma, a proposição dialoga com o entendimento de Heller (2008) de que a vida cotidiana permite refletir sobre a inteireza do ser humano, em seus aspectos de individualidade e de como o sujeito organiza e sistematiza sua intelectualidade e suas paixões em contexto social. Assim, também se trava um diálogo com Certeau (1998), de que a abordagem (auto) biográfica possibilita pensar as estratégias, as práticas e as táticas cotidianas, que permitem refletir sobre as trajetórias e as relações entre o mundo social e as subjetividades.

A proposição do artigo também dialoga com as produções acerca das histórias de vida, das oralidades, dos saberes e das práticas dos professores de história, a exemplo dos trabalhos clássicos de Fonseca (1997) e de Monteiro (2007). Mesmo não sendo objetivo, o presente trabalho abre espaço para a discussão de uma história pública da docência, a exemplo do trabalho de Andrade, Almeida & Silva (2019).

Por isto, o que está no jogo do interesse, é como as significações das experiências e das vivências são feitas, refletindo sobre os recortes e as intenções que selecionam as memórias e não, propriamente, um ideal de verdade cartesiana. Logo, como em Dewey (1976; 1959), a experiência é vista como um elemento constitutivo da aprendizagem, já que ela mobiliza os diferentes tempos, em uma sincronia, diacronia e anacronia, e aspectos associativos, da retrospectiva, da prospectiva e perspectiva, em prol da reflexão acerca das trajetórias. Isto reforça o entendimento de Meireles & Souza (2018) de que a utilização do método (auto) biográfico compõe um dispositivo de metacognição e metarreflexão das diversas expressões narrativas das experiências e das trajetórias.

### **Narrativas de vida, de formação, de trabalho e de desenvolvimento profissional**

A presente seção fará uma breve apresentação dos dados que caracterizam o professor sujeito do texto e da pesquisa, Aluísio, nome fantasia, escolhido pelo próprio sujeito. A apresentação panorâmica do personagem contribui para que o leitor compreenda o posicionamento do professor diante do arranjo das suas narrativas, como é coerente com a proposta de análise baseada em Souza (2014). Após a breve caracterização, parte-se para a socialização dos excertos narrativos e das paráfrases a partir do narrado, com alguns sentidos de análise pensando as trajetórias de vida, de formação, de trabalho e do desenvolvimento profissional, em sinalização com o objetivo do artigo.





Na época da entrevista, realizada em 2021, o professor Aluísio possuía 36 anos de idade, sendo 18 deles de experiência na docência. Com a formação de educação básica realizada em estabelecimentos públicos de ensino, com exceção do ensino médio, ele possui licenciatura em história e mestrado em estudos literários, com foco na relação história e literatura em uma obra específica, ambas em uma instituição pública federal de ensino. O professor é proveniente de uma família de classe trabalhadora, cujos pais não possuem ensino universitário, de três filhos, todos com ensino superior, o que demonstra um investimento familiar na educação. Aluísio, além de ser professor concursado na rede pública estadual, trabalha em uma faculdade privada, lecionando disciplinas do campo das humanidades e das metodologias de pesquisa, para cursos de licenciatura e bacharelado.

As narrativas produzidas pela dissertação, como a do presente artigo, têm sido comunicadas e socializadas em publicações e em eventos diversos da área pelo autor do artigo, com recortes temáticos e de objetivos distintos. Aluísio é um homem heterossexual, cisgênero, branco, com relacionamento estável e sem filhos. A proposição da seção é evidenciar os excertos narrados pelo professor, com o intuito de valorizar suas narrativas e oferecer uma possibilidade de compreensão ampla para os leitores. Além disso, os relatos possuem uma miríade de hipóteses analíticas que podem fomentar outros tipos de compreensão. Portanto, foge ao escopo do trabalho realizar um aprofundamento de vários temas, mas questões da sociologia da educação, como o investimento familiar na educação, da formação de professores, como os saberes da docência que se ligam as práticas pedagógicas, dentre outros, são apontados como indícios para novas proposições e/ou ainda como elementos que se ligam aos que foram enfocados.

Aluísio verbaliza que tentará propor uma narrativa cronológica, para melhor organização dos fatos. Entretanto, Delory-Momberger (2012b) sinalizou que todo o processo de biografização é realizado em conjunto com os recortes subjetivos e das operações das linguagens culturais, que produzem e que reproduzem aspectos singulares e plurais dos contextos vividos. Isto também é corroborado pela perspectiva de Alarcão (2011) do professor reflexivo, que pensa, de forma crítica, sobre os planejamentos e sobre suas ações didáticas, que são reveladas nas narrativas (auto) biográficas e como uma possibilidade de (auto) formação. Neste sentido, é interessante destacar a contribuição de Pineau & Legrand (2012), na direção de entender que o professor destacou nas narrativas, os entendimentos da



autoformação, em termos individuais, da heteroformação, que se dá em contato com o outro e da ecoformação, que leva em conta no processo formativo os espaços e os contextos.

Isto é sinalizado, pois, em função de duas razões principais: a primeira, por mais que proponha uma narrativa cronológica, ela não se faz na integralidade, já que é clivada pelas seleções das memórias. Cumpre destacar que, a marcação feita em torno da cronologia, sinaliza para que não é interesse ou importante, que a narrativa seja contada de forma sequencial ou ainda, o que pode ser considerada positivista e metódica, com um entendimento linear da vida e das experiências. Assim, a cronologia não se prende ao formato cartesiano, restrito e que remete ao movimento de decorar datas, mas sim, a ideia cronológica em uma perspectiva ampla, como elemento contextual, produtor e produzida pelos sujeitos. A segunda, reforçando o que fora referenciado anteriormente, é que não interessa ao pesquisador uma noção de verdade e de cronologia nas narrativas, mas sim, os interesses e as formas que o narrador recorta e que comunica suas experiências, marcando também as ideias de formação de Pineau & Legrand (2012) já apresentadas.

Feito este adendo, Aluísio narrou que é natural de uma cidade vizinha a da instituição em que cursou o ensino superior e onde atualmente reside e trabalha. E que, por uma aptidão pessoal e um empenho familiar, sempre gostou de estudar as áreas de humanidades, pela questão de reflexão e de questionamento acerca do vivido, o que, segundo ele, contribuiu para a escolha pelo curso de história. A mãe educadora, alfabetizadora, é uma figura atribuída por Aluísio como relevante, corroborando a questão do investimento familiar supracitado. O professor também falou que, por questões objetivas, como o oferecimento do curso na região e na instituição, contribuíram pela escolha para a licenciatura em história.

A discussão encontra uma ressonância, portanto, nas contribuições de Formosinho & Niza (2009, p. 126) de que a formação, a escolha e a consolidação da opção pela docência não se “[...] inicia com o curso profissional, como acontece com a formação para as outras profissões, mas decorre de toda a experiência que o candidato teve ao longo da sua escolaridade anterior e no exercício do ofício de aluno”. Por isto, Formosinho (2009, p. 98) afirmou que “[...] à docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor”. Assim, as construções



profissional e formativa para a docência se dão em meio às trajetórias pessoais e de escolarização, ressaltadas pelas narrativas (auto) biográficas.

Em sentido análogo, Aluísio afirmou que a escolha pelo mestrado em estudos literários, além de corresponder a possibilidade de oferta regional, encaminhou para um entendimento de trabalho interdisciplinar, já que se lançou um olhar histórico sobre uma obra literária e um autor específico. Em síntese, o professor afirmou que sempre teve um olhar para as humanidades, que marca sua atuação e a sua trajetória de variadas formas, a exemplo da atuação interdisciplinar na docência e em outras disciplinas curriculares das humanidades.

Subvertendo um pouco a ordem das narrativas, mas em razão de marcar estas proposições de práticas interdisciplinares, Aluísio retratou que:

Eu acho interessante quando a gente fala de interdisciplinaridade como se fosse uma novidade, mas esse é um pensamento que tem mais de um século, né?! E nem sempre na prática ele é implementado. Às vezes vem com o discurso 'interdisciplinar' como se fosse uma coisa nova, mas não, gente, isso é extremamente antigo [...] eu penso que isso é muito importante não só na interdisciplinaridade mais óbvia. Por exemplo: a gente pega a História e Geografia, até mesmo a História e a Literatura que são extremamente complementares, é fácil de demonstrar essa complementariedade, mas até um pouco de forma mais subjetiva também. É claro que, como professor de História, eu tenho que dar conta dos parâmetros curriculares, do que é estipulado no sentido de conteúdo e habilidades para o estudante, mas eu enxergo isso como uma forma um pouco mais ampla também, porque na docência - aqui não estou falando do ensino remoto, estou falando do ensino físico, presencial - a gente percebe que as relações humanas são indissociáveis da relação educacional, que é uma relação humana. Então, por mais focado que esteja em um conteúdo, em desenvolver uma habilidade junto, isso tudo é inevitável que venha junto com uma carga - não seria ideológica a palavra correta, mas uma carga de pensamentos, práticas e valores. Às vezes não é o foco daquele trabalho, mas uma relação humana de um ano ou mais, com uma turma, há esse diálogo de valores mesmo que não objetivamente. Então, ter consciência disso me faz preparar uma aula que leve isso em conta. E é um momento rico. Eu entendo que tem, como eu disse, os conteúdos, as habilidades a serem cumpridas, mas que isso tudo vem com uma carga externa. Por exemplo: no ano passado eu tive uma experiência que eu achei muito legal [...] eu mudei, quando eu tava na graduação, eu era extremamente crítico aos livros didáticos, e é claro que existem os erros, os problemas que têm que ser olhados com critério, mas hoje em dia eu percebo que existem materiais que auxiliam muito a realidade do ensino básico. Uma experiência que eu tive no passado que eu achei muito bacana [...] qualquer folha, sem o menor critério. E que fizessem, numa folha à parte, ou um desenho, ou uma poesia, uma atividade extremamente livre sobre qualquer página, sobre qualquer aspecto do livro, seja página, seja capa, contracapa... e aquilo saiu coisas tão interessantes que eu percebi que às vezes o primeiro olhar do aluno, do estudante, para o livro, é interessante porque ele vai criar ali, talvez, uma fidelidade, ou uma aproximação desse aluno com o livro que talvez ele não teria. Tínhamos casos de alunos que devolveram livros no final do ano, porque no circuito eles devolvem, então tinha casos que o livro chegava impecável, aquele livro que nunca entrou numa mochila e foi da escola para a casa. Então, em alguns casos a gente via que não havia nem um folhear do livro, em alguns casos, claro que não é a maioria



deles. Mas esse ato, dessa atividade totalmente livre, sem uma cobrança mais séria fez com que em alguns despertasse ali uma curiosidade. A maioria fez desenhos, tinha poesias também, e tal. Eu guardei aquelas atividades e, na devolução no final do ano, o aluno sabia me falar algumas coisas sobre aquele conteúdo. Eu percebi que ele foi o ano inteiro tendo a memória que ele fez, tendo aquele desenho, aquela página, então, quando chegou aquela matéria, ele teve uma atenção especial. Ou seja, partiu dele o interesse por aquele conteúdo específico. Claro que a gente não tem condição de trabalhar com o ensino totalmente livre nos moldes como está construído agora a escola do presente no Brasil, mas esse tipo de atividade, você percebe que quando parte do aluno, o aproveitamento é muito maior do que quando só é passado para ele o que ele tem que estudar. É quando sai a escolha própria, eu percebi que o aproveitamento é muito maior. A memorização daquilo também, né?!

Este eixo interdisciplinar é muito frisado pelo professor Aluísio, não só na sua prática, como em sua formação, que está sendo abordada. Para além disto, a perspectiva dialógica é marcada também, como uma centralidade na formação. Ao fim, o professor, ao refletir sobre suas práticas, instaura “[...] um processo global de ‘formação’ que justifica plenamente as práticas educativas conhecidas sob a denominação de ‘procedimentos de formação através das histórias de vida’ (Delory-Momberger, 2011, p. 340). Isto é posto, pois as narrativas permitem a “[...] reconstrução/reflexão/assimilação/superação da nossa própria história” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 6, *tradução nossa*)<sup>2</sup>.

É interessante frisar que, por mais que houvesse o entendimento da entrevista narrativa de indução temática e de narração livre e à vontade por parte do sujeito, o professor, por vezes, perguntou inseguro, se estava correspondendo e/ou fugindo do tema e das expectativas da entrevista. Talvez, como uma hipótese a ser pensada, em razão da estruturação de marcas positivistas, como sinalizou Souza *et al.* (2017), que fundam os entendimentos da formação de professores, o local da subjetividade na construção do conhecimento, é estranho aos sujeitos que narram sobre si. Mesmo, no caso, se tratando de um professor de história, com atuação no ensino superior, e que possui uma consciência histórica (Rüsen, 2015) de participação e de agência dos sujeitos nos processos, o olhar e o confronto para si (Josso, 2004), impõe uma reflexão para além do narrado, quase que em uma proposição metalinguística, acerca da construção do sujeito singular-coletivo.

Retornando as narrativas, sobre o início da docência, Aluísio retratou que:

Vou falar das primeiras experiências porque aí no momento que eu as explicar, vai contemplar as outras perguntas. Eu, enquanto ainda fazia o curso de História, antes mesmo de formar, eu tirei aquela autorização para lecionar, o Certificado de Avaliação de Título (CAT) e com ele, eu consegui algumas aulas no Estado. Às vezes, professores pediam uma licença (ou as demandas que o Estado acaba tendo),

<sup>2</sup> Original: “[...] reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia”.



então eu consegui algumas aulas e a primeira aula que eu dei foi de Ensino Religioso. Na verdade, foi mais uma oportunidade que eu aproveitei do que algo que eu havia projetado. Eu estava precisando trabalhar, precisava ingressar no mercado de trabalho embora eu ainda não estivesse formado; eu precisava daquela experiência e também da remuneração naquele momento e aceitei uma oportunidade. Eu tinha um CAT variado devido às diversas experiências que eu tive na faculdade. Eu consegui a autorização para dar outras áreas do conhecimento que não só História. A primeira oportunidade foi no Ensino Religioso e foi ela que eu comecei. Então, aquilo me trouxe uma experiência muito grande de sala de aula, eu caí de paraquedas no meio do ano letivo, no meio de uma disciplina que não era a minha área de especialidade, mas eu consegui, ali, aprender a lidar com sala de aula. Não aprender completamente, mas ser iniciado, digamos assim. Eu lembro que eram turmas complicadas de trabalhar porque na época, deixe-me ver, isso foi em 2009, talvez 2008, mas na época tinha um programa no Estado que se chamava PAV, não lembro mais exatamente o que a sigla significa, mas era um programa que reunia alunos repetentes; alunos com histórico de delinquência; alunos também que, às vezes, não conseguiam acompanhar o ano letivo. Juntavam tudo em uma turma só, em uma turma seriada, e falava para o professor: ‘Se vira nessa situação’. Então, foi uma situação muito difícil principalmente para quem não tinha experiência, foi um batismo de fogo que, de certa forma, me deixou preparado e destemido para a área da docência. Essa experiência, embora seja um pouco louca e um pouco destacada do que se pode esperar tradicionalmente, ela me acrescentou muito.

A narrativa do professor é bastante indiciosa para refletir tanto sobre aspectos estruturais da educação e do trabalho docente, no sentido de uma precarização, quanto em relação ao ingresso na docência, sinalizando a congregação de aspectos objetivos e de uma relação conjunta da teoria e da prática, valorizando e retomando a discussão do ofício e do chão da escola como relevantes para a formação profissional. Assim, para Josso (2004, p. 35) a categoria formativa se relaciona com “[...] os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades”. A autora asseverou ainda que “[...] formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade dos registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (Josso, 2004, p. 35). Este entendimento reforça a marcação da categoria de desenvolvimento profissional da docência, sinalizada pela reflexão conjunta das teorias, das práticas e das trajetórias que conduziram e constituíram à docência.

Neste sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 139) afirmou que “[...] o desenvolvimento profissional de professores se nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo vem se ignorando mutuamente”. Para o autor, o desenvolvimento profissional da docência ocorre de forma contínua, por toda a vida, articulando as temporalidades e as experiências que constituem os professores e que



relacionam o par de aspectos singular-plural, que são demonstradas nas narrativas (auto) biográficas.

O professor continuou sua narrativa contando que ingressou na docência no ensino superior anterior ao concurso que o tornou efetivo na educação básica estadual, no período em que finalizava o seu processo do mestrado e que depois de um tempo, foi convocado para a docência no estado. Neste sentido, sobre as possíveis relações entre as experiências docentes no ensino superior e na educação básica, Alúcio narrou que:

As primeiras experiências foram na educação básica, mas elas foram espalhadas. Um mês em uma escola, dois meses em outras; não tinha uma sequência. No ensino superior eu peguei uma sequência maior. [...] A minha principal atuação, a concentração é no curso de Pedagogia, então no curso de Pedagogia eu atuo com disciplinas de História, conteúdo e método, disciplinas de Geografia, Antropologia, Sociologia, em geral, essas áreas afins. Mas a atuação não é restrita ao curso de Pedagogia, eu também trabalho com disciplinas em outras áreas, cursos que demandam disciplinas de Humanas; eu costumo atuar bastante, como no Direito; na Publicidade; Metodologia da Pesquisa também porque embora a minha área seja humanas, o método científico às vezes pode ser aplicado para outras áreas. Então, já trabalhei com Administração, mas aí falando sobre método científico. Orientação também, eu esqueci de comentar. Eu oriento pesquisas, artigos, monografias, etc.

O processo de docência em dois segmentos distintos confere, segundo o próprio professor, entre outras coisas, uma possibilidade de refletir sobre seu papel de formador, pensado e/ou reproduzido, mesmo que parcialmente, e de forma especial, com os estudantes de licenciatura, contribuindo para o seu desenvolvimento. Portanto, a experiência de ser professor universitário e de atuar na formação de futuros docentes, o faz refletir sobre o seu trabalho em sala de aula. Assim, ele continuou a reflexão acerca dos pontos de toque e de distanciamento na docência no ensino superior e na educação básica relatando que:

É uma via de mão dupla. Tanto a experiência na educação básica consolida a minha atuação no superior quanto o contrário, mas vamos tentar pegar exemplos aqui porque eu acho que seria interessante relatar. A prática na docência no ensino básico é diferente por variados motivos, não só da diferença de ensino superior para básico quanto de privado para público, porque tem essas duas dimensões aí. Então, a experiência no ensino público me traz conhecimento e autoridade para usar essas experiências para auxiliar no ensino superior, principalmente no curso de licenciatura de Pedagogia porque são situações que os estudantes da Pedagogia vão vivenciar. Não exatamente da mesma maneira que eu e nem precisam ter a mesma reflexão que a minha, mas essa narrativa das minhas reflexões certamente auxilia com exemplos e também um domínio maior da prática. Lá, a gente trabalha principalmente a teoria da realidade do trabalho e tendo esse contato direto, eu me sinto muito à vontade para fazer essa ponte que você está chamando de interface. E a experiência do curso superior enriquece também a minha experiência no ensino básico porque eu, de certa forma, quando eu trabalho com orientações de pesquisas na área de Educação, eu consigo enxergar - de uma maneira muito clara - pontos importantes a serem observados nas pesquisas. Então, quando eu vou do ensino





superior para o ensino básico, às vezes algumas situações que antes não me vinham para refletir, agora me vem, porque às vezes são objetos de pesquisas que eu estou orientando. Às vezes eu trago uma atenção maior que talvez eu não teria ou não teria com a mesma intensidade que eu tenho. Acredito que as duas áreas se complementam.

As narrativas do professor, além de oferecer méritos específicos acerca dos temas narrados, sinalizam para uma experiência formadora, que demonstram a vivência dialética, que Josso (2004) atribuiu à mescla dos elementos interiores, subjetivos, exteriores e coletivos. É também uma sinalização em acordo com Suárez, Arganani & Dávila (2017), que marcaram a relevância de narrar as experiências e as práticas docentes. Na continuidade das narrativas, o professor seguiu falando sobre as experiências formativas, ressaltou que pouco se recorda do que se trata das experiências acerca do ensino de história na época de sua formação inicial e atribuiu o caráter de recente criação do curso na época e as experimentações do currículo, como possíveis causas. Mas, Aluísio destacou as disciplinas pedagógicas cursadas, no sentido que:

Eu me recordo das experiências pelo Departamento de Educação. A questão da legislação foi muito importante. O que eu aprendi de legislação do ensino (que inclusive me auxiliou muito no concurso que eu fiz e auxilia na prática diária) foi talvez o que eu possa lembrar de mais rico que eu absorvi, não necessariamente que tenha sido oferecido. O que eu absorvi de mais rico nessas experiências foi em relação à legislação, mas haviam experiências, por exemplo, de didática. Tinha outra disciplina chamada Psicologia, mas agora não me recordo os nomes exatos, então nem vou entrar no mérito para não fazer confusão. Mas da prática de sala de aula, eu percebo que a maior parte dos ensinamentos foram na prática mesmo, foi caindo em sala de aula e lidando com a situação, mas é claro que houve algumas experiências que não foram as mais importantes, mas que de alguma forma contribuíram. Às vezes, trabalhar os seminários das disciplinas do Departamento de Educação, auxiliava. E agora, eu estou me recordando aqui - foi a pergunta anterior mas acho que ainda é válido acrescentar - que o estágio supervisionado, quando eu fiz no curso de História, era um estágio só, então era uma coisa que com seis meses ou um pouco menos de experiência e poucas práticas na sala de aula em que se fazia estágio, já era o suficiente. Então, as experiências foram poucas.

Para além de críticas formativas que devem ser pensadas para os cursos de licenciatura e as configurações dos estágios e dos currículos, a marcação do professor em pensar a relevância das disciplinas pedagógicas, como próprias e como parte constituinte dos saberes da docência, se correlaciona com a disposição formativa interdisciplinar e o movimento de não superestimar um campo de saber específico, no caso, o da história. Assim, a formação inicial cumpre um papel relevante e foi reconhecida pelo professor.

Ao fim, percebe-se uma disposição do professor em relação a perspectiva de André (2016, p. 30) de que “[...] quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que





continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois à docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para responder às demandas da educação escolar em uma realidade em constante transformação”. Assim, a postura crítica, interdisciplinar e comparativa de Aluísio face ao seu trabalho e a sua formação, dialoga perfeitamente com os demais autores elencados. Tal processo formativo não deve propor uma dicotomia entre os aspectos da prática e da teoria, mas sim, observá-los em conjunto. Nas narrativas, por vezes, a rememoração das práticas acaba por enfatizar esta dimensão, mas a formação, em suas diversas nuances, está posta.

Como o contexto original da pesquisa em que se deu a produção das narrativas foi sobre, entre outros aspectos, o papel do supervisor do estágio supervisionado em termos de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, como já citado, a temática esteve presente nos relatos. Assim, Aluísio, além da experiência supervisiva, retratou sua participação como docente no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*. Sobre as suas relações nestes contextos, o professor narrou que:

Para começar a fala, acredito que é importante o pensamento do conceito ‘quem está atendendo quem no estágio?’. É o estudante do curso superior que vai atender a rede de ensino ou é a rede de ensino que vai atender o estudante? Eu sempre me coloco nesse pensamento porque eu percebo que não há uma unanimidade nas escolas. Não só nessas que eu trabalho agora; nas experiências que eu já tive, porque é comum professores, até mesmo direção e supervisão, que pensam no estagiário como uma pessoa que vai atender as demandas da escola. É claro que, de uma maneira ou outra, sempre vai ocorrer. A própria presença daquele estagiário ali enriquece o ambiente porque ele está, teoricamente, mais atualizado. Qualquer ser humano, em qualquer situação, vai acrescentar. Então, eu não penso que seja esse o compromisso do estudante; eu penso mais no compromisso da escola que está acolhendo aquele estagiário em ofertar para ele experiências que possam prepará-lo melhor para atuar na docência do que o contrário, embora o contrário aconteça, e isso é bem-vindo, mas não acho que esse seja o foco. Então, quando eu parto desse pensamento de que ‘a escola que está atendendo aquele estudante’, eu não vou colocar ele para fazer o meu serviço porque não é essa a intenção e eu já vi isso acontecer várias vezes, é um assunto até recorrente. Então, eu penso em metodologias, em inserções daquele estagiário no que vai acrescentar na formação dele. É lógico que para o meio de tudo isso, eu não posso esquecer dos alunos, então eu tento, também, direcionar para que aquela presença do estagiário, para que as funções que ele vai exercer contribuam para a vida daquele aluno, né?! Eu não posso esquecer isso; mas eu não posso esquecer que o foco principal do estágio supervisionado é a formação do estagiário. Então, quando eu aceito (me parece que eu tenho a opção de negar quando me é oferecido, mas nunca neguei até porque a procura não é tão grande assim), eu penso que estou aceitando um compromisso de conduzir, auxiliar nessa condução da formação desse estagiário. As experiências que eu já tive foram sempre pensadas nesse sentido. Propor, também, deixar uma liberdade de escolha porque tem algumas obrigações que o estagiário precisa cumprir, uma aula que ele precisa lecionar... têm algumas atividades ali que ele precisa comprovar depois no Departamento de História. Então, eu procuro deixá-lo



livre para a escolha da temática, claro que dentro dos limites, porque eu tenho que pensar na sala de aula na escolha da temática; e isso acrescenta muito, cara, porque as experiências que eu tive foram de aulas excelentes. Às vezes, naquela correria do dia a dia, nem sempre é muito fácil variar a metodologia das aulas e os estudantes sentem falta disso; então, uma pessoa diferente, com uma metodologia diferente, eu acho que acrescenta muito para a sala de aula.

Além de comprometerimentos ético e profissional relatados pelo professor, as perspectivas do desenvolvimento profissional de Aluísio são colocadas, na medida em que ele reflete sobre a articulação de seu papel, das instituições e dos demais sujeitos. Esta proposição de desenvolvimento se enquadra na perspectiva da abordagem (auto) biográfica, uma vez que, as narrativas criam, segundo Reis & Ostetto (2018, p. 6), “[...] oportunidades para aprendizagens, crescimento e desenvolvimento a partir das próprias experiências pessoais-profissionais”. Em razão do contexto, o professor também comentou acerca do ensino no período pandêmico, e fez duras críticas ao andamento do programa do governo estadual para esta demanda, questionando o processo de aprendizagem dos alunos.

Por fim, o professor, como os demais docentes entrevistados na pesquisa original que produziu as narrativas, deixou uma mensagem final, que foi uma marca na realização das entrevistas, endereçada aos futuros professores, docentes em formação. Deste modo, ele narrou que:

O que vou dizer talvez não fique restrito à área da História. A educação é uma relação humana, isso não pode ser perdido de vista hora nenhuma porque às vezes a cobrança diária ou a ansia por atingir os objetivos pode nos fazer esquecer dessa característica fundamental da educação, que ela é uma relação humana. As relações humanas estão suscetíveis a uma variedade de acontecimentos e precisam ser levadas em conta. Então não tem como traduzir um processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, em números, em notas. Você não pode entender aquilo como uma leitura fidedigna da realidade porque é uma qualidade de relações humanas extremamente subjetiva. Então, é preciso ter consciência de que o processo de ensino e aprendizagem é uma relação humana. Acho que isso, pelo menos, me ajuda muito a compreender melhor todo o processo.

Logo, as falas finais, como as demais narrativas de Aluísio, encaminharam para o reconhecimento de que “[...] não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa” (Delory-Momberger, 2011, p. 341). As narrativas em sua integralidade e no movimento de paráfrase conduziram, o entendimento de que “[...] o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo” (Nóvoa & Finger, 2010, p. 22). Destarte, a seção apresentou o perfil, os



excertos narrativos e algumas possibilidades teórico-metodológicas das análises e compreensões baseadas na proposta de Souza (2014), com a temática proposta.

### **Considerações Finais**

Conforme apontado por Pineau & Legrand (2012) a abordagem das pesquisas (auto) biográficas possibilitam um exercício de reflexão e de constituição do narrador enquanto sujeito autônomo. Nóvoa (2010) reforçou este sentido quando disse que a formação se dá na reflexão acerca das trajetórias vividas. Por isto, Souza (2007) compreendeu que as narrativas se utilizam das inscrições das experiências e das memórias situadas em um tempo que confere a articulação e a mobilização diversas em prol de se pensar os percursos e o desenvolvimento docentes, já que não se trata de um mero contar das memórias, mas sim, de uma reconstrução que oferece novos sentidos e significados (Soares, Menezes & Freire, 2016).

Neste sentido, Dominicé (2010) reforçou que a abordagem (auto) biográfica além de encarar um elemento formativo pessoal, tem também uma dimensão de socialização, o que conduz para a correlação da produção de si como um processo que também é coletivo e que envolve uma reflexão das experiências, considerando-as em seus aspectos de intenção e de subjetividade. Tais elementos são observados nas narrativas do professor Aluísio, que destacou os espaços da formação e do trabalho como centrais nas suas constituições e relações enquanto docente.

Assim, como em Pineau & Legrand (2012), Aluísio sinalizou elementos da autoformação, a partir das reflexões pessoais sobre as trajetórias; da heteroformação, com as suas relações interdisciplinares com os alunos e os campos do conhecimento e a ecoformação, quanto as suas relações com os contextos. Este tripé é o que se assenta tanto o processo formativo, quanto a tridimensionalidade da pesquisa narrativa, apontada por Clandinin & Connelly (2015). Como exposto na seção que apresentou as narrativas, o intuito de manter uma integralidade das narrativas remontou a uma possibilidade de entendimento amplo dos leitores, como também para que percebessem das relações possíveis e citadas dos relatos com as discussões da literatura especializada.

Por isto, Nóvoa (2010, p. 152) sinalizou que a formação baseada na reflexão dos sujeitos acerca de suas experiências se configura por “[...] construir sua própria formação



com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro”. Neste sentido, o processo de formação para o autor é propriamente subjetivo, pois a socialização empreendida, por mais que tenha elementos coletivos, é organizada e sistematizada pelo sujeito, em relação ao outro e a um contexto. Logo, a ação educativa precisa interagir e pertencer às experiências existenciais do indivíduo.

Deste modo, as narrativas do professor Aluísio, a partir deste balanço, evidenciam como as experiências formativas e familiares foram decisivas para o desenvolvimento do trabalho, evidenciando o vínculo das experiências reflexivas com as ações educativas em todos os níveis. Na mesma direção, observou-se que, em acordo com Josso (2002), Aluísio fez uma narrativa que se caracterizou como uma experiência formadora, já que citou e que refletiu sobre experiências vividas e provocadas por ele, no caso, o professor Aluísio, e por não ter se tratado de uma simples narração, mas sim, um relato articulado.

Desta forma, ele se fez perceber tanto para si, quanto para o pesquisador, como as experiências narradas serviram para aprender sobre ele mesmo, sobre as possibilidades de convívio com o meio e os demais sujeitos e sobre as representações simbólicas, que mesclam o par singularidades-coletividades. Logo, pelos saberes serem advindos das experiências, Pineau & Legrand (2012) destacaram a importância de pensar as compreensões dadas pelos sujeitos sobre as ações produzidas.

Logo, é na interseção das histórias de vida, com os recortes interessados de sentidos dados pelo professor, em seu trabalho e nas suas dinâmicas formativas, já que as narrativas das memórias e das experiências puderam ser refletidas em uma tomada de consciência que marca o protagonismo do indivíduo comprometido com a sua formação (Nóvoa, 2010). Destarte, a formação contempla os aspectos de reflexão e de socialização das trajetórias e das identidades dos sujeitos em relação ao outro e ao meio.

Então, buscou-se evidenciar a possibilidade de construção epistêmica de conhecimento, de forma narrativa e que parte do ser humano. Assim, os relatos do professor Aluísio, evidenciaram que, conforme Josso (2002), ele mobilizou recordações referências, que são concretas de uma experiência vivida, mas marcadas pela subjetiva significação e pelos modos como articula as experiências formativas, compreendendo e construindo sentidos sobre si, sobre suas identidades e sobre suas relações temporais. Por isto, a dinâmica é ontológica, na direção de inserir o sujeito nas estruturas sociais.



Assim, o artigo refletiu sobre a formação a partir das análises das trajetórias e do desenvolvimento narrado pelo professor, se comprometendo em pensar seus aspectos constitutivos a partir do protagonismo humano socializado nas narrativas. Portanto, Nóvoa (2010) sinalizou que a formação acontece quando permite que o sujeito consciente dos processos se torna agente protagonista da própria ação formativa.

Neste sentido, as narrativas (auto) biográficas e as trajetórias de vida consubstanciam a abordagem, o método das narrativas para a produção do conhecimento. Por isto, Ferrarotti (2010, p. 31) afirmou que “[...] as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe”, afirmando a necessidade do sujeito se ouvir, ter contato com o outro e o contexto, para que sua história, que é uma ação social, possa ser significada novamente. Logo, Dominicé (2010) destacou que em muitos casos, o que está em jogo, é refletir sobre o que se aprendeu e não pensar em um conhecimento propriamente novo, o que evidencia a relevância das relações empreendidas pelo sujeito.

Destarte, a produção a partir das histórias de vida, não sinalizam para uma ilusão biográfica (Bourdieu, 1996), de reconstituição simples, linear e cronológica de uma história de versão única e verdadeira, mas sim, de pensar nas razões que preencheram e mobilizaram os significados em suas dimensões de interesse e de recortes. Ciente que a abordagem (auto) biográfica pode ser potencializadora dos processos de desenvolvimento, e que se pode pensar nas raízes originárias das histórias de vida e das trajetórias ainda na antiguidade, passadas todas as transformações, a abordagem (auto) biográfica se chancela como uma forma de produção do conhecimento a partir da reflexão das memórias e das experiências.

Logo, a abordagem (auto) biográfica contribui com as discussões no campo educacional, por trazer o sujeito, seus vínculos, suas intenções e suas temporalidades para a produção dos saberes (Nóvoa, 2010). Portanto, as narrativas se constituem como elementos de formação, de pesquisa e de ensino que permitem uma análise e uma intervenção sobre um dado tema, reforçando, mais uma vez, sua relevância na pesquisa e na formação, nos distintos níveis, dos sujeitos, em especial, dos docentes.

## Referências

Alarcão, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8º Ed. - Paulo: Cortez, 2011.



Almeida, Cristiano; Santos, Milca & Souza, Elizeu. Os sentidos de ser professor(a) da “roça”: narrativas de professores de escolas rurais no município de Coaraci – Bahia. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 2, p. 21-35, 2020.

Andrade, Everardo Paiva Paiva; Almeida, Juniele Rabêlo de & Silva, Mariana Mizael Pinheiro da. Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto) biográficas a uma história pública dos professores. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 158-181, 2019.

André, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional de qualidade. *In: Práticas inovadoras de professores*. São Paulo: Papyrus Editora, 2016. p. 49-69.

André, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trans. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos & Telmo Mourinho Baptista. Porto: LDA, 1994.

Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús. La Investigación Biográfica y Narrativa em Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, p. 1-33, 2006.

Bourdieu, Pierre. A ilusão biográfica. *In: Amado, Janaína & Ferreira, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-192.

Bruner, Jerome. A invenção de ser: a autobiografia e suas formas. *In: Olson, David; Torrance, Nancy (Orgs.). Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 141- 161.

Bueno, Belmira Oliveira; Chamlian, Helena Coharik; Sousa, Cynthia Pereira de & Catani, Denice Bárbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

Certeau, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer**. 3º Ed. - Petrópolis: Vozes, 1998.

Clandinin, Jean & Connelly, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Trad. GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

Dewey, John. **Democracia e Educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3º Ed. - São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.



Dewey, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2º Ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

Delory-Momberger, Christine. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**; v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

Delory-Momberger, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto & Passeggi, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012a. p. 71-93.

Delory-Momberger Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523- 536, 2012b.

Dominicé, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: Nóvoa. António & Finger, Matthias. (Org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010.

Ferrarotti, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, António & Finger, Matthias. (Org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010.

Fonseca, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

Formosinho, João (Coord). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

Formosinho, João & Niza, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

Freire, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Freitas, Bruno & Barguil, Paulo. Histórias de vida e pesquisa (auto) biográfica: contribuições para a formação da identidade docente. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 2, p. 280-293, 2021.

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Josso, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.

Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin. Entrevista narrativa. In: Bauer, Martin & Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.





Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

Ludke, Menga & André, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

Marcelo García, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

Meireles, Mariana Martins & Souza, Elizeu Clementino de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

Monteiro, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

Nóvoa. António & Finger, Matthias (Org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010.

Nóvoa, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa. António & Finger, Matthias (Org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010. p. 143-175.

Nóvoa, António. **Professores, imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

Olinda, Ercília Maria Braga de. **Uma santa na penumbra: razões entrecruzadas para o isolamento da beata Maria de Araújo na História e nas práticas pedagógicas do ensino fundamental**. Tese (Promoção para Professora Titular), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFC, 2018.

Passeggi, Maria de Conceição; Souza, Elizeu Clementino de & Vicentini, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

Pineau, Gaston & Le Grand, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

Reis, Gabriela & Ostetto, Luciana. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018.

Rüsen, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Santos, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

Schwartz, Yves. A Experiência é formadora? **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.



Soares, Liane Cristina Figueredo; Menezes, Cecília Maria de Alencar & Freire, Jane Luci Ornelas. As histórias de vida na profissão docente: uma contribuição para a história da educação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, p. 428-444, 2016.

Souza, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

Souza, Elizeu Clementino de; Nunes, Amilton dos Santos; Pinho, Ana Sueli Teixeira de; Santos, Fábio Josué Souza dos; Andrade, Jaciara de Souza; Meireles, Mariana Martins de; Sousa, Rosiane Costa de & Oliveira, Rita de Cássia Magalhães de. **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017.

Suárez, Daniel Hugo; Arganani, Agustina & Dávila, Paula. Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. **Revista del IIICE**, v. 42, n. 1, p. 43-56, 2017.

Vásquez, Antonio. **Filosofia da práxis**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

**Submetido em:** 27 de outubro de 2023.

**Avaliado em:** 06 de dezembro de 2023.

**Aceito em:** 20 de dezembro de 2023.