

Potencialidades das narrativas de professores na pesquisa em Educação para a formação e o desenvolvimento profissional docentes

Arline Thomé da Silva¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9141-6903>

Luciane Mulazani dos Santos²

 <https://orcid.org/0000-0001-7617-7310>

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar potencialidades do uso de narrativas de professores na pesquisa em Educação – como método de investigação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação do pesquisador. Baseia-se em uma pesquisa qualitativa de mestrado que utilizou procedimentos metodológicos da História Oral para constituir narrativas de professores e discutir aspectos de sua profissão. Apresentam-se trechos das narrativas que, analisados a partir de duas categorias *a priori* e uma emergente, evidenciam como a formação e o desenvolvimento docentes podem ser discutidos a partir dos movimentos de constituição, leitura, análise de narrativas e de reflexão sobre elas.

Palavras-chave: Formação de professores; Desenvolvimento profissional docente; Investigação narrativa; Narrativas docentes.

Potentialities of teachers' narratives in Education research for teacher training and professional development

Abstract:

This article aims to present the potential of using teachers' narratives in Education research – as a method of investigation, as a process of pedagogical reflection and as a process of researcher training. It is based on a qualitative master's research that used Oral History methodological procedures to constitute teachers' narratives and discuss aspects of their profession. Excerpts from the narratives are presented which, analyzed from two *a priori* categories and one emerging, show how teacher formation and development can be discussed from the movements of the constitution, reading, analysis of narratives, and reflection on them.

Keywords: Teacher training; Professional development of teachers; Narrative investigation; Teachers' narratives.

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, arlinethome@gmail.com

² Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, luciane.mulazani@udesc.br

Considerações iniciais

As narrativas são potentes para as discussões sobre formação e desenvolvimento profissional docentes (GALVÃO, 2005; REIS, 2008) e, por conta disso, vêm ganhando cada vez mais espaço na pesquisa em Educação. Como exemplo, mencionamos Nóvoa e Vieira (2017, p. 38), que ressaltaram a importância das metodologias de investigação que registram narrativas de professores para discussão de aspectos do seu trabalho: “[...] hoje, reconhecemos a importância destas ‘vozes’ e sabemos que são essenciais para compreender as formas de inserção e de inscrição na profissão docente”.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir potencialidades das narrativas na pesquisa em Educação – como *método de investigação*, como *processo de reflexão pedagógica* e como *processo de formação do pesquisador*. Fazemos isso na perspectiva de que

narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. (GARNICA, 2010, p. 36)

Galvão (2005, p. 329) explica que o termo “investigação narrativa” inclui diferentes perspectivas, desde “[...] análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto”. Independentemente da perspectiva adotada, a autora destaca que

o método da narrativa constitui uma forma simultaneamente rica, exaustiva e difícil de investigação. Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise. (GALVÃO, 2005, p. 341)

Assim, é com base nas ideias de Galvão (2005), Reis (2008), Garnica (2010) e Nóvoa e Vieira (2017) que conversamos neste artigo com narrativas que foram constituídas na dissertação de Silva (2022, p. 19), primeira autora deste artigo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cujo objetivo foi “[...] compreender significados de insubordinação criativa e de inovação pedagógica no ensino da Matemática a partir de narrativas de percursos e práticas profissionais de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental”. Nesse recorte, discutimos potencialidades das narrativas na pesquisa em Educação.

Apresentação da pesquisa e do recorte escolhido para este artigo

A pesquisa de mestrado que originou este artigo adotou uma abordagem qualitativa para “[...] descrever, compreender e interpretar os fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 36)³. Três professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram entrevistadas com uso de procedimentos metodológicos da História Oral (ALBERTI, 2005, 2006; GARNICA, 2003, 2010, 2015; GARNICA; SOUZA, 2012; MEIHY, 2010) para constituição de narrativas sobre temas relacionados à formação e ao desenvolvimento profissional docentes.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que

envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes e sua fundamentação (que pode envolver ou não procedimentos usados em outros tipos de pesquisa). O diferencial é essa “criação intencional” de fontes a partir da oralidade e a fundamentação que se estrutura para essa ação. (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 97)

³ Os princípios éticos da Pesquisa em Educação foram adotados conforme parecer da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) – CAAE: 42974921.1.0000.0118, sendo que nos anexos da dissertação constam os documentos assinados pelas participantes em que cedem as autorizações necessárias para realização e divulgação da pesquisa.

O trabalho com História Oral para constituição de fontes de pesquisa a partir de narrativas “[...] ressalta a importância da memória, da oralidade, dos depoimentos, das vidas das pessoas julgadas essenciais – de algum ponto de vista – para compreender os ‘objetos’ que as investigações pretendem focar” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 93).

Para a escolha das pessoas que participariam da pesquisa através das entrevistas, usamos como base o trabalho de Silva (2014) e optamos pelo critério de conveniência – uma escolha intencional, utilizada “[...] quando se faz a inferência com grupos que estão mais acessíveis, mais à mão, tais como pessoas da vizinhança, do trabalho, família e amigos, pessoas provenientes de listas de *mailing* e grupos de redes sociais, por exemplo” (CAMPOS; COUTINHO, 2019, p. 3). Buscamos professore(as) com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes ou não no momento das entrevistas, com uma prática pedagógica diferenciada da tradicional e dispostos(as) a participar da entrevista de forma facultativa.

Na dissertação, as narrativas das professoras foram constituídas em duas etapas: na primeira, por meio da textualização das suas entrevistas – também seguindo as citadas referências da História Oral – e na segunda, pela interpretação das textualizações das entrevistas com procedimentos da Análise Textual Discursiva – ATD – (MORAES; GALIAZZI, 2016). Portanto, foi fundamental ouvir e textualizar aquilo que foi dito pelas participantes nas entrevistas, pois assim pudemos constituir narrativas que revelaram como elas se manifestaram a respeito dos temas investigados na pesquisa.

No processo de constituição das narrativas, levamos em consideração aquilo que Garnica (2010) aponta a respeito da relação entre História Oral e narrativas:

Nas narrativas, então, reside a própria possibilidade e potencialidade do que temos chamado História Oral, e tratamos de pensá-las não mais como constituindo “a” história, mas como constituidoras de histórias possíveis, versões legitimadas como verdades dos sujeitos que vivenciaram e relatam determinados tempos e situações. Tanto quanto o é a descrição para a pesquisa qualitativa, as narrativas orais fixadas pela escrita são tomadas como fontes históricas, intencionalmente constituídas, que não estão subjugadas a um critério de valor definido por meio da “realidade” e da “concretude” do mundo. (GARNICA, 2010, p. 34-35)

E foi assim que percebemos, ao longo da pesquisa, como “[...] a narrativa apreendida nesses moldes [com procedimentos da História Oral] é a vida, o sopro, das histórias, das fontes ou das narrativas” (MEIHY, 2010, p. 181).

Os procedimentos metodológicos da História Oral que foram adotados na pesquisa basearam-se no trabalho de Garnica e Souza (2012) e são os seguintes: (a) organização e planejamento das entrevistas; (b) escolha das participantes e contato com elas; (c) realização de entrevistas abertas com as participantes, com gravação de vídeo; (d) transcrição dos áudios das entrevistas; (e) textualização dos textos transcritos; (f) obtenção de aprovação das textualizações das entrevistas por parte das participantes; e (e) obtenção de autorização das participantes com consentimento para utilização das textualizações na pesquisa.

Destacamos aqui a diferença entre os processos de transcrição e textualização, da forma como a percebemos durante a nossa pesquisa:

De acordo com Garnica e Souza (2012), nesse momento [a textualização] o depoimento passa por uma limpeza de erros e vícios de linguagem, pode-se também complementar alguns espaços no texto para que se construa uma narrativa organizada com uma leitura clara. Além disso, o texto pode passar por uma reorganização do discurso e isso pode ser feito de forma temática ou cronológica. Não é um trabalho técnico como a transcrição, mas, sim, um esforço do pesquisador de atribuição de significado. Depois dessa etapa, o texto também é analisado pelo entrevistado, nesse momento ele tem a liberdade de pedir para excluir ou mudar algo em sua narrativa. (SILVA, 2022, p. 34)

As três entrevistas foram realizadas no ano de 2021 de modo virtual, via aplicativo *Skype*, para respeitar as restrições sanitárias que foram impostas naquele ano em razão da pandemia de COVID-19. Aconteceram de modo individual com cada participante e tiveram duração média de uma hora. Por serem entrevistas abertas, não havia perguntas, tampouco as entrevistadas receberam um roteiro prévio. O que utilizamos para orientar o momento da entrevista foi um conjunto de fichas com palavras-chave sobre temas da pesquisa, que puderam ser escolhidas — ou mesmo ignoradas — em qualquer ordem pelas entrevistadas para apoiar a organização das suas falas da forma como desejassem. Silva (2022, p. 47) relata:

Meu papel foi de escuta atenta e de estar disposta para responder a alguma dúvida, pois a proposta era que elas falassem das temáticas e expressassem

suas ideias, percepções, sentimentos, experiências e vivências em relação a cada tema, sem a minha interferência, como pedem os procedimentos da História Oral.

Além disso, os pressupostos de uma pesquisa narrativa foram considerados durante todo o processo da investigação, uma vez que

[...] a narrativa como método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação (GALVÃO, 2005, p. 342),

postura essa também esperada do pesquisador que trabalha com História Oral.

Constituídas as narrativas a partir das textualizações das entrevistas, passamos para a etapa de análise e interpretação desses dados, entendendo que “[...] uma análise é um arrazoado das compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que foi dito” (GARNICA, 2010, p. 37) e que “[...] a situação dialógica direta implica respeito ao que é relatado e nem vale supor exatidão ou acuro das informações” (MEIHY, 2010, p. 181).

Dentre as possibilidades de procedimentos que poderiam ser adotados, escolhemos a ATD, que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 13), “[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos” e que

sempre parte do pressuposto que toda leitura é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita construir múltiplas interpretações. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 36)

Na ATD, a primeira fase é a unitarização, quando o *corpus* textual – no nosso caso, as textualizações das entrevistas – é fragmentado para encontrar as unidades de significado. Moraes e Galiazzi (2016, p. 137) esclarecem: “O pesquisador, no processo de unitarização, precisa estar constantemente atento à validade das unidades que produz. Os objetivos da investigação, o problema e as questões de pesquisa ajudam a construir essa validade”.

Depois da unitarização, acontece a categorização, que é a “[...] comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjunto de elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44). Nesse processo, as categorias podem ser tanto *a priori* quanto *a posteriori* e podem ser definidas em mais de uma etapa, como, por exemplo, categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais.

Por fim, “[...] a partir da unitarização e da categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54), que se trata de uma apresentação – na forma de texto – das novas compreensões, ou seja, do novo emergente: “[...] nesse sentido, pode-se entender como uma das finalidades da construção de um sistema de categorias o encaminhamento de um metatexto, expressando uma nova compreensão do fenômeno investigado” (p. 144).

Na pesquisa de mestrado, utilizamos categorias emergentes, ou seja, elaboradas *a posteriori*, a partir da unitarização dos *corpora* textuais que foram obtidos com a textualização das entrevistas. Em torno dessas categorias, elaboramos os metatextos que apresentaram interpretações das narrativas. O processo detalhado é apresentado em Silva (2022). Nesse sentido, foi com base nas narrativas das professoras participantes, constituídas a partir de entrevistas realizadas com procedimentos da História Oral e da ATD, que interpretamos e buscamos compreender os fenômenos que se mostraram relacionados aos objetivos da pesquisa.

No recorte escolhido para a escrita deste artigo, fizemos um exercício diferente do realizado na dissertação. Na interpretação das narrativas de uma das professoras participantes, utilizamos novas categorias por meio da ATD, como mostra o Quadro 1, para apresentarmos interpretações sobre um novo tema: potencialidades das narrativas na pesquisa em Educação, como *método de investigação*, como *processo de reflexão pedagógica* e como *processo de formação do pesquisador*.

Quadro 1 – Categorias de análise

Categorias de análise		Referência
<i>a priori</i>	Narrativa como método de investigação	Galvão (2005)

	Narrativa como processo de reflexão pedagógica	Galvão (2005)
emergente	Narrativa como processo de formação do pesquisador	-----

Fonte: elaborado pelas autoras em 2023

Nomeamos como categorias *a priori* duas potencialidades das narrativas que são apresentadas por Galvão (2005)⁴: *narrativa como método de investigação* e *narrativa como processo de reflexão pedagógica*. Além dessas, utilizamos uma categoria emergente que levantamos a partir dos dados: *narrativa como processo de formação do pesquisador*.

Nas próximas três seções, intituladas pelos nomes das categorias de análise obtidas na ATD, apresentamos excertos da entrevista feita com Bruna, professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e discutimos de que forma aquilo que ela narra mostra-se como potência para o uso de narrativas na pesquisa em Educação.

Narrativa como método de investigação em Educação

Nessa categoria, inspirada em Galvão (2005), encontramos potencialidades das narrativas como método de investigação dos seguintes temas pertinentes à pesquisa em Educação: desenvolvimento profissional docente; relação docente com os pares na escola; primeiro dia de trabalho docente em sala de aula; relação docente com os pais ou responsáveis pelos estudantes; avaliação dos estudantes; participação dos estudantes no planejamento de projetos; e (des)encontros docentes na sala de professores.

Ressaltamos aqui o óbvio: esses não são temas únicos, uma vez que a pesquisa em Educação pode se ocupar de muitos outros objetos. São, sim, os temas que foram suscitados a partir da entrevista com a Professora Bruna, que, por ser única, trouxe singularidades para a nossa pesquisa no que se refere a temas que podem ser investigados por meio de narrativas de professores e à luz de diferentes referenciais que discutem a profissão professor – como, por exemplo, as questões que Nóvoa (2019) levanta sobre a defesa da identidade e da profissionalidade docentes; que Imbernón (2011) provoca sobre inovar na profissão; ou que Shulman (2014) explica a respeito de práticas desenvolvidas por professores de diferentes áreas

⁴ Galvão (2005) apresenta uma terceira potencialidade: *narrativa como processo de formação*. Entretanto, essa categoria não foi analisada neste artigo naquela perspectiva.

e fases da carreira com o objetivo de teorizar o modo como se dá a construção de conhecimentos para o ensino. Passamos à narrativa da Professora Bruna:

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Na faculdade, fui me desenvolvendo e criando muito interesse e vontade científica de atuar naqueles espaços. Mas, ao mesmo tempo que eu me satisfazia dentro de sala de aula, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, eu queria mais, porque eu gostava de estudar teorias, metodologias inovadoras e entender esse mundo da infância. [...] a partir desse meu interesse, eu participei do PIBID⁵ desde o primeiro ano, até o final da graduação. Além disso, a partir do segundo ano eu também participei de dois projetos de iniciação científica sobre políticas públicas e currículo. Quando eu me formei, pensei: o que seria da minha vida sem a faculdade? Porque ela tinha um duplo sentido para mim, de quando eu estava no espaço das instituições e de quando eu estava lá, estudando. [...] E foi aí que eu decidi fazer o mestrado, que terminei em fevereiro do ano passado, 2020. Agora, tenho interesse de fazer doutorado e só não participei de seletiva ainda por causa da pandemia [...] Enquanto isso, sigo estudando. Estou cursando a especialização em Educação e Sistemas Prisionais motivada por uma história pessoal relacionada a uma criança e continuo participando das reuniões do grupo de pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade da FURB, coordenado pela professora Gicele [Cervi]. Nesse grupo, a gente discute obras, escreve artigos em conjunto, discute muito sobre a política atual e as problemáticas. Além disso, eu sempre faço leituras não obrigatórias, porque em praticamente tudo o que eu vou fazer eu tenho alguma dúvida. (SILVA, 2022, p. 71)

Segundo nossa interpretação, essa narrativa mostra percepções de uma professora que reconhece as suas necessidades formativas e busca constantemente a construção de novos conhecimentos diante das demandas que surgem no exercício da docência. Mostra seu desejo e necessidade na busca do aperfeiçoamento da sua prática docente. Percebemos que o interesse pelo conhecimento científico caminha com a Professora Bruna em seus espaços de trabalho. Refletindo com ela, podemos concluir que a formação inicial não é suficiente para exercer a carreira docente e que o exercício da docência se dá em uma profissão complexa, que envolve o constante estudo e aprofundamento de práticas, teorias e metodologias.

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Se o processo de formação de um professor começa no curso de Licenciatura, já lá ele encontra programas e projetos nos quais pode se inserir para complementar as aprendizagens que decorrem da matriz curricular, como, por exemplo, o PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e a Iniciação Científica (IC), citados por Bruna, mas também outros, como a Residência Pedagógica (RP) da CAPES/MEC e as atividades de extensão universitária. Finalizada a formação inicial na graduação, a formação continuada na pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado – mantém o professor em situação de aprendizagem sobre sua profissão, ao mesmo tempo em que o qualifica com títulos que podem ser importantes para sua ascensão na carreira. Além disso, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a inserção do professor em grupos de pesquisa é um passo importante para a formação.

No sentido apresentado, para o desenvolvimento profissional docente, podemos pensar em dois processos relacionados à formação: os processos que envolvem as Instituições de Ensino Superior e os processos pessoais, sendo que estes se referem a situações que podem ser representadas a partir da narrativa da Professora Bruna: o despertar das vontades e das necessidades de aprender cada vez mais e, cada vez mais, refletir sobre a profissão.

Em suma, o desenvolvimento profissional docente é contínuo, não para, e pode se dar a partir de diferentes fontes para além da formação acadêmica (SHULMAN, 2014), como, por exemplo, materiais de estudo, pesquisas e saberes que derivam da própria prática, uma vez que aqueles e aquelas que desejam ser professores e professoras precisam estar em constante movimento de aprendizagem ao longo do tempo de suas carreiras (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2019).

O relato da Professora apresenta uma reflexão sobre o amadurecimento profissional e a relação com os pares na escola:

RELAÇÃO DOCENTE COM OS PARES NA ESCOLA

Eu diria que me comunico bem com meu grupo, porque eu falo muito. Eu gosto muito de falar! [...] Eu sempre sou muito animada, dou bom dia, boa tarde para todo mundo, pergunto se está tudo bem. [...] Eu me comunico além do que eu deveria! Essa boa relação que eu tenho com meus colegas, acho que é um amadurecimento, pois eu só tenho vinte e seis anos. (SILVA, 2022, p. 73)

Mas, se eu me comparasse, aos vinte e seis anos, com a Bruna de dezoito anos que entrou a primeira vez numa instituição de Educação Infantil, eu diria que hoje, na relação com os pares da escola, sou totalmente oposta. Porque eu era muito exigente! Absurdamente! Eu estudava muito, então eu não conseguia entender que eu posso estudar cinco horas por dia, mas tem gente que não vai estudar nem uma hora por dia, porque as pessoas são diferentes... E vinham aqueles pensamentos de injustiça... poxa... mas essa pessoa ganha o mesmo salário que eu... poxa... mas essa pessoa vai receber o mesmo diploma... [...] Além disso, essa Bruna com dezoito anos, na Educação Infantil, era bem insuportável. Não me esqueço até hoje, de quando eu tinha uma turma de crianças com dois a três anos, eu tive cinco auxiliares em um só ano, porque elas entravam e... as minhas exigências eram coisas corretas, como por exemplo, você não pode dar a mesma mamadeira para duas crianças; é claro que facilita o trabalho dar a mesma, mas não pode! Você não pode pegar um prato de comida com uma colher e alimentar três bocas de crianças diferentes; é claro que é mais rápido, mas não pode! Então, a Bruna era considerada a chata, a exigente, a insuportável, e isso acabava prejudicando o relacionamento. Eu confesso que, em alguns momentos, eu poderia ter sido um pouco mais amena, mais tranquila, mas eu sempre fui muito ansiosa, muito hiperativa, muito agitada e muito perfeccionista, isso sem dúvidas! Então, hoje está ok, eu consigo me comunicar e ter uma boa relação. Acredito que faz parte de um amadurecimento tanto por causa da idade, mas também por conta de muito estudo e das relações que eu estabeleci com as pessoas que eu fui conhecendo ao longo desses oito anos na profissão. (SILVA, 2022, p. 74)

Percebemos uma reflexão sobre o amadurecimento profissional e a relação com os pares na escola. A narrativa evidencia que, ao longo da carreira, por meio dos estudos, das relações estabelecidas e das reflexões realizadas, a Professora Bruna percebeu-se aprimorando suas relações com os colegas de profissão. Os primeiros momentos da vida profissional são construídos com base em muitas expectativas, que, muitas vezes, não são alcançadas inicialmente, mas, com o decorrer do tempo, conforme a experiência adquirida, as situações complexas do trabalho docente vão ganhando novos olhares, novas perspectivas e novos entendimentos, o que faz parte de um processo de contínua construção de conhecimentos sobre o ensino a partir de diferentes fontes acerca de categorias relevantes para tal mencionadas por Shulman (2014): conteúdo pedagógico geral; currículo; alunos e suas características; e o modo como esses conhecimentos se inserem nas relações estabelecidas com os pares.

O primeiro dia do ano letivo é um momento no qual muitos professores se questionam sobre como agir, o que fazer e como acolher os estudantes, o que também aparece na narrativa da Professora Bruna:

PRIMEIRO DIA DE TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

No Ensino Fundamental, meu primeiro dia foi no ano passado, na turma do terceiro ano. E nesse primeiro dia, é claro, não teve conteúdo. Eu fiz uma roda de conversa para conhecer as crianças e, quando falei que não era nascida aqui e sim em São Paulo, eles se encantaram. Aí, eu peguei o mapa para mostrar onde eu morava antes, como era longe, falando da distância daqui até a cidade em que eu nasci. Foram cinco aulas de roda de conversa, com todo mundo querendo contar uma história. Foi bem bacana! [...] Então, eu posso dizer que tive dois primeiros dias como professora... Na Educação Infantil, foi o meu primeiro dia trabalhando numa instituição de ensino, quando eu ainda não tinha formação. No Ensino Fundamental, foi o meu primeiro dia como professora já formada na graduação e no mestrado. (SILVA, 2022, p. 73)

Na narrativa sobre esse primeiro dia, a Professora Bruna revela uma postura de abertura para conhecer os alunos e se fazer conhecer, por meio de uma prática que estimula o diálogo e a interação. Para muitos alunos, o primeiro dia de aula é um momento de muitas expectativas e novos desafios. Uma prática docente que estimula a interação e o diálogo pode tornar esse momento mais acolhedor.

Entrando na narrativa de Bruna, percebemos que ela estabelece um clima de confiança e respeito que poderia permanecer ao longo do ano letivo. A concepção que a Professora apresenta sobre o relacionamento entre aluno e professor é a de um vínculo, na busca de fortalecer uma convivência participativa e dialógica, e ela deixa evidente aos alunos que suas opiniões, desejos e participação são importantes naquele espaço. A relação com os pais ou responsáveis também é importante:

RELAÇÃO DOCENTE COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES

A relação e a comunicação com os pais ou responsáveis pelos alunos, sempre foram ótimas, desde quando eu tinha dezoito anos. Eu sempre tive em mente que cada família é uma família, que todas as famílias são diferentes e que cada uma vai querer o trabalho de um jeito. Uma vai querer que eu receba a criança, na Educação Infantil, com brincadeiras de lego; a outra vai querer que

eu receba a criança contando uma história... É de você saber o que está fazendo, qual o seu papel enquanto professora e se colocar nesse lugar, de profissionalismo mesmo, com afeto, respeito, com certeza... e dizer olha, eu sei o que eu estou fazendo, pode ficar tranquila, vai dar tudo certo! Eu sempre tive uma ótima relação nesse sentido. [...] Eu acho que a relação e a comunicação entre a família e a instituição são as mais importantes para o bem-estar da criança. (SILVA, 2022, p. 74-75)

Na narrativa, percebemos como a Professora Bruna apresenta compreensão das necessidades das famílias mas, ao mesmo tempo, leva em conta seu conhecimento em primeiro lugar, uma vez que sabe que tem preparo profissional para lidar com cada situação que o trabalho demanda. Estabelecer uma boa comunicação entre escola e família – relação fundamental para o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes – é um processo que se constrói ao longo do tempo, por meio das interações, do diálogo e da construção de um vínculo de confiança e respeito.

Na entrevista, a Professora Bruna narra situações que envolvem a sua prática e concepção sobre a avaliação dos estudantes:

AValiação DOS ESTUDANTES

Para avaliar, eu sigo o conceito e os estudos de Paulo Freire. Na escola, eles me exigem notas numéricas. Então, eu tenho que dar conceitos numéricos para as crianças, no mínimo quatro notas por componente curricular, considerando uma avaliação e uma recuperação obrigatória. Mas, para mim, eu faço avaliações descritivas, conto tudo, tiro foto de tudo que eles fazem e, quando acaba a aula, todos os dias, eu anoto quem participou da aula, se uma criança estava mais quietinha ou não. Por quê? Não para dar nota... E sim porque eu preciso que ela se desenvolva. A nota é depois. Nas avaliações do primeiro bimestre deste ano, por exemplo, eu não fiz avaliação por escrito com as crianças. Eles ficaram... o corpo deles demonstrava... “Como assim profe? Não vai ter prova?”. “Gente, nós fizemos o projeto, vocês fizeram esse trabalho, vocês fizeram isso, vocês fizeram aquilo...”. “Tá, mas não vai ter prova?” Sabe, é como se eles tivessem a necessidade de fazer prova. Essa minha proposta foi uma experiência autorizada pela escola. A escola em que eu trabalho tem uma gestão muito boa e muito parceira, que aceita você colocar alguma coisa de diferente. Se não der certo, ela vai chamar tua atenção e vai falar, olha assim não dá; e se der certo, ela vai te apoiar. Infelizmente para alguns momentos, nada que a gente faz, mesmo que seja legal e bom para as crianças, pode ser feito sem a autorização. (SILVA, 2022, p. 77-78)

A Professora mostra privilegiar observação atenta e avaliação descritiva, em vez de realizar avaliações quantitativas. Uma avaliação mais tradicional, com base em prova escrita, é o modelo mais recorrente de verificação da aprendizagem utilizado nas escolas; entretanto, muitas vezes, não é um instrumento capaz de avaliar todo o processo que os estudantes vivenciaram na construção de conhecimentos. Há uma cultura estabelecida de que apenas uma prova é capaz de avaliar, ou seja, que desconsidera o todo das atividades dos estudantes, o que engloba as produções, os estudos, a participação e a colaboração no processo. A escolha por uma outra forma de avaliação demanda mais trabalho ao docente, pois, como a Professora relata, ela precisa observar, anotar e refletir sobre todo o progresso do aluno. Fazer uma avaliação de forma formativa e contínua contribui para o desenvolvimento do estudante.

Na entrevista, a Professora Bruna relata a importância que dá à participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Ela narra situações da sua prática profissional que mostram os alunos atuando de forma ativa, tanto na escolha dos temas para os projetos como no desenvolvimento das propostas:

PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO PLANEJAMENTO DE PROJETOS

As crianças, nessa discussão sobre o planejamento, podiam sugerir os projetos. Uma queria trabalhar com fundo do mar, outra com artes, outra com esportes e a outra criança com jogos. Cada uma queria trabalhar com uma coisa. Então, elas aprenderam que cada uma deu a sua sugestão, só que nós não poderíamos fazer vários projetos, não haveria tempo hábil para isso. Então, tínhamos que selecionar um projeto. E como que a gente fez isso? Uma criança foi lá no quadro, esse processo é todo com eles, e escreveu todos os projetos, a gente criou a urna de votação fora da sala, colocamos uma mesa, uma cadeira, eles colocaram outra mesa, outra cadeira, fizeram uma lista de assinatura com o nome de todas as crianças. A criança chegava, assinava do lado do nome dela, pegava um papel, ia atrás no cenário que montamos, votava, colocava o voto dela dentro de uma caixinha, era voto secreto. Elas que escolheram. [...] E, depois disso, elas que escolhem também o nome para esse projeto. [...] A organização é essa. E a partir disso, com todos esses interesses e vontades deles, eu tenho bastante trabalho. Eu sento, pego a BNCC, que é o que nos é exigido em relação a conteúdos, e vou pesquisando atividades, práticas, oficinas e tudo que eu consigo fazer com todos os componentes curriculares que eu tenho que trabalhar: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciência. Assim, eu acredito nos papéis de aluno e de professor como algo muito singular e muito horizontal. É claro que eu tenho algumas responsabilidades que as crianças não têm e as crianças têm algumas responsabilidades que eu não tenho, mas acho que o principal papel tanto do

aluno quanto do professor é a construção da relação entre eles. (SILVA, 2022, p. 80-81)

Essa forma de trabalho permite ao estudante sentir-se pertencente ao ambiente, visto que é ele que ajuda na construção dos materiais, dos espaços e das atividades. Em tais contextos, os estudantes constroem conhecimento de uma maneira mais significativa e, além dos conteúdos programáticos, também vivenciam situações em que são trabalhadas questões como respeito, aceitação e responsabilidade diante das interações e das decisões em grupo.

No trecho relatado sobre a sala dos professores, podemos observar que a Professora manifesta uma postura de profissionalismo:

(DES)ENCONTROS DOCENTES NA SALA DE PROFESSORES

A minha pesquisa de mestrado foi sobre a sala de professores. A sala de professores me causa muitos incômodos, pelo motivo de você chegar em uma escola e você já escutar de outros professores sobre a fama de uma criança. No ano passado, por exemplo, eu tinha uma criança de quem todo mundo falava “não tem jeito”, “nem te estressa”, porque isso... porque aquilo... Isso porque ela ficou no primeiro, segundo e terceiro ano sem se alfabetizar, reprovou e fez o terceiro ano de novo, comigo, no ano pandêmico, quando tivemos aula presencial só até dia dezanove de março de 2020 e depois fomos para o remoto. Essa criança não tinha estrutura física em casa, não tinha internet e nem estrutura emocional. Eu trabalhava por meio das apostilas. Ia até a casa dela a cada quinze dias para auxiliar, conversar. Eu criei uma relação com essa criança, de respeito e de confiança, ela chegou no quarto ano, neste ano de 2021, sabendo ler e escrever. Então, eu acho que papel da criança para além de aprender, de interagir, de socializar, estar atenta, para além disso, eu acho que, juntando os dois papéis – de aluno e de professor – têm que haver três coisas por parte das duas pessoas: o respeito, a escuta e a observação, porque as crianças estão a todo momento nos observando e nos escutando e a gente também. (SILVA, 2022, p. 81-82)

No exemplo citado, mesmo diante de comentários negativos sobre um aluno, Bruna toma uma atitude coerente com seu papel de professora, que é pensar, primeiramente, no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante. O docente pode conhecer mais sobre a realidade do aluno por meio do diálogo e da interação com ele, de forma a entender as suas dificuldades de aprendizagens e propor ações capazes de contribuir para o seu melhor desenvolvimento. O principal compromisso do professor é com o estudante; dessa forma, é

importante mover ações com base no diálogo, no respeito e na escuta para que se crie uma relação de qualidade. Por vezes, as atitudes e os comentários feitos por seus pares – que, em algumas ocasiões, podem ser equivocados – demandam do professor o profissionalismo para passar pela situação.

Para Reis (2008), a utilização de narrativas em práticas de formação docente permite ao professor conhecer e construir conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes por meio da leitura, da análise e da discussão do texto narrado. Na categoria narrativa como método de investigação em Educação, ficou evidente o potencial de discussão de várias temáticas que emergem da narrativa, com isso, é possível, ao docente que tem contato com o texto, perceber, entender e desenvolver conhecimento sobre o trabalho docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O autor afirma que

a utilização criteriosa de narrativas em contextos de formação inicial e contínua, consegue despoletar *a discussão sobre questões educacionais* importantes e levar os professores a reexaminarem as suas *perspectivas acerca do ensino e da aprendizagem*. Muitas histórias evidenciam, de forma poderosa e inspiradora, como professores e alunos aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos. Através da leitura e análise destas narrativas os formandos têm oportunidade de refletir e de aprender sobre os processos de aprendizagem, os impactos de determinadas experiências educativas, os problemas e as dificuldades que os professores enfrentam ao longo da sua carreira, as estratégias que utilizam na tentativa de os superar, a importância de práticas colaborativas e muitos outros aspectos da vida de professores e alunos. (REIS, 2008, p. 21)

Nesse sentido, as narrativas produzidas sobre a prática e o trabalho docentes podem contribuir para projetos de formação inicial e continuada de professores e, ao mesmo tempo, para a formação do professor que narra.

Narrativa como processo de reflexão pedagógica

Nesta segunda categoria, podemos observar, por meio das narrativas da Professora Bruna, movimentos de reflexão pedagógica feitos a partir da sua prática docente. As situações

relatadas evidenciam algumas das vivências da sua trajetória profissional que a fizeram analisar e desenvolver – e refletir sobre elas – novas estratégias e práticas pedagógicas. A seguir, apresentamos alguns momentos que manifestam essa ação:

REFLEXÃO A PARTIR DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Hoje, as minhas aulas de Matemática são as que têm as metodologias mais diferentes. Claro que a gente planeja as aulas com a mesma potência e com a mesma qualidade, mas eu coloquei na minha cabeça que, em Matemática, eu queria ser o oposto do que aquela professora foi para mim. Eu não peço silêncio. É uma coisa que na minha época não existia! O professor tinha que ficar pedindo silêncio a toda hora. Na semana passada, por exemplo, aconteceu uma experiência muito bacana. Eu estava no quadro e as crianças não estavam conectadas com a explicação. O que eu fiz? Pedi para todo mundo se sentar no chão. Na nossa sala, o piso é claro, como se fosse um azulejo. Eu peguei o canetão e comecei a explicar no chão, fiz várias contas no chão. Peguei o material dourado e dei para elas usarem. Aquilo, foi... ninguém piscou! Todo mundo estava ali, queria participar, todo mundo queria escrever no chão. (SILVA, 2022, p. 76-77)

[...] não vi isso em lugar nenhum, não pesquisei... foi ali, no momento que eu vi que eles não estavam prestando atenção, eu pensei: não! Vou para o chão! A gente tem que ter noção de que o planejamento é flexível. (SILVA, 2022, p. 84)

Eu vejo nitidamente a necessidade que as crianças têm, nos tempos atuais, de manusear os materiais. Lembrando daquela professora que eu tive no Ensino Médio, ela nunca deu uma aula de Matemática fora do quadro. No meu caso, foi frustrante a minha primeira tentativa de ensinar multiplicação a eles usando o quadro. A partir do momento que eu comecei a utilizar o material dourado, o negócio começou a desenvolver. Eu acredito que mudou bastante a necessidade formativa dos estudantes, que precisam de metodologias inovadoras... atuais, contemporâneas... não importa a nomenclatura... metodologias que chamem a atenção. Por que na minha época dava certo? Porque, por exemplo, não existia celular, então eu não tinha o corpo tão agitado e eu não tinha acesso a tantas informações, então eu conseguia sentar... e nem conseguia, né? Mas, as outras crianças, por exemplo, sentavam, assistiam a uma aula, conseguiam aprender e estava tudo certo. Hoje não! As crianças têm acesso a tudo, elas estão em movimento o tempo todo e o corpo delas necessita de outras coisas. Pensa! Elas assistem a filmes super elaborados, a vídeos super criativos e aí você quer que elas deem conta, que o corpo delas deem conta de se envolverem, interagirem e se desenvolverem com uma aula num quadro, do início do ano até o final do ano? Em aulas explicativas e sem diálogo? Então, acredito que as necessidades são diferentes. Quando eu estava no quarto ano, por exemplo, que é a turma que eu tenho agora, não tinha celular, poucos adultos tinham o celular, é muita diferença. Só para a gente não entrar no campo do julgamento, não estou dizendo que aquela época era errada e essa época está certa. A gente está dizendo que são

contextos totalmente diferentes. São dois contextos, então não tem como... em uma época era assim... e, em outra época, mudou completamente o contexto social, político, econômico e tecnológico, mas as práticas numa escola continuam as mesmas? Não fecha! (SILVA, 2022, p. 82)

A partir desses excertos, interpretamos que os acontecimentos da trajetória estudantil e profissional da Professora contribuem para a construção de um olhar pedagógico mais cuidadoso e sensível. O trabalho docente requer a construção de saberes que permitam ao professor analisar as situações de aprendizagem de forma atenta, para que possa, quando necessário, agir e modificar as metodologias de ensino. Para tal, é importante considerar um planejamento flexível, uma vez que algumas situações não previstas que acontecem no cotidiano podem afetar o rumo das propostas ao longo da prática.

Na narrativa, a Professora levanta uma reflexão a respeito das novas necessidades dos estudantes, considerando as mudanças do mundo contemporâneo, visto que elas afetam a escola, sua organização e os modos de ensinar e aprender. A Professora reflete sobre as suas vivências e percebe a importância de uma outra postura diante dessa nova realidade. É essencial o docente ter clareza de que as necessidades formativas dos estudantes vão sendo modificadas em razão das mudanças no mundo, pois essas transformações afetam nossas formas de interação e aprendizagem, principalmente em vista da facilidade de acesso ao conhecimento conferida pelas tecnologias digitais. Para isso, mudanças nas práticas pedagógicas tornam-se necessárias e importantes.

A narrativa da Professora mostra sua preocupação com o uso de diferentes práticas pedagógicas – além das práticas comuns – diante da necessidade de pensar outras formas de trabalho com os estudantes:

BUSCA POR NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Nessa metodologia de ensino de projetos, eu faço muita coisa lúdica, utilizo diferentes espaços na escola e muitas ferramentas tecnológicas também. Vou te dar o exemplo deste ano. O primeiro dia de aula foi para conhecer as crianças. O segundo foi para planejar o ano junto com elas. No terceiro dia de aula, eu fiz uma roda de conversa e expliquei como funcionava o meu trabalho e elas ficaram super assustadas, no sentido de que parecia que elas estavam em êxtase... “Nossa, que legal!” E eles foram no dicionário e pesquisaram o conceito de democracia, conceito de participar e discutimos sobre isso. A

gente falou sobre como acontecem as votações no Brasil. Eles tinham a experiência, por exemplo, do ano passado, quando a gente teve as eleições para prefeito e as famílias foram votar e alguns deles foram junto e viram a urna. A gente foi pesquisar no Google como poderíamos fazer uma urna de papelão, porque tínhamos esse material em sala. Cada criança sugeriu uma temática de projeto. Nessa parte, são as crianças que decidem, porque um dos objetivos do projeto é que elas tenham interesse e vontade de aprendizagem a partir de um assunto que é de interesse delas e não meu! Então, por exemplo, eu posso ensinar as crianças a construírem um gráfico usando um livro didático porque ele traz alguns exemplos, o que é, como se faz, como se lê. Mas, eu posso ensinar sobre gráficos a partir dos projetos, como aconteceu no projeto do mar, por exemplo, quando as crianças pesquisaram alguns peixes, tubarões, estrela do mar... vários animais e as espécies e montaram um gráfico com o peso e a altura de cada um deles. (SILVA, 2022, p. 80)

Ter esse olhar atento para pensar essas novas estratégias de ensino requer do professor capacidade de observação, reflexão e mudança. A Professora promove um trabalho que tem sentido e significado para os alunos, uma vez que as propostas estão atreladas aos seus desejos e aos contextos vivenciados. É interessante o docente aproximar a realidade dos alunos ao conhecimento a ser construído, de uma forma que eles tenham uma participação ativa e se tornem, assim, os sujeitos do seu processo de aprendizagem.

Na potencialidade narrativa como processo de reflexão pedagógica, percebemos o exercício de reflexão da Professora sobre o seu trabalho e a prática docente. Para Reis (2008, p. 20),

os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação.

Diante disso, percebemos que as produções de narrativas para a profissão de professor têm grande relevância, tanto para o processo de formação docente como para a valorização da profissão. Nesse sentido, Nóvoa e Vieira (2017, p. 38) alertam que existe um certo “[...] apagamento dos professores no espaço público, que tem vindo a ser ocupado por outro tipo de

peças: jornalistas, cientistas, economistas, universitários, especialistas da educação, etc.”. Para os autores, há uma “[...] menor visibilidade dos professores, como se não tivessem direito, também eles, a uma voz pública” (p. 38).

A narrativa como processo de formação do pesquisador

Nesta última categoria, apresentamos uma narrativa constituída a partir de reflexões da pesquisadora – autora da investigação de mestrado e primeira autora deste artigo – a respeito do seu trabalho com narrativas e entrevistas realizadas com a metodologia da História Oral. Com isso, pretendemos mostrar elementos que compuseram o seu processo formativo.

O ponto de partida dessa escrita é a dificuldade percebida nos primeiros passos do trabalho com a pesquisa narrativa, uma dificuldade assim relatada em Galvão (2005, p. 342):

As dificuldades [da narrativa como método de investigação] começam logo após a decisão de se enveredar por um método desta natureza, uma vez que é necessário desbloquear desconfiças iniciais e estabelecer uma relação franca, indispensável ao fornecimento, por parte dos investigados, de dados os mais aproximados possível à sua realidade. Ultrapassados os primeiros obstáculos, as fases de coleta são morosas e exigem uma dedicação quase constante, uma vez que a análise é, em grande parte, simultânea, para que haja um retrocesso da informação coletada e interpretada junto dos sujeitos que viveram as experiências, resultando num texto em que haja participação na sua própria construção.

O método de investigação narrativa exige um grande envolvimento do pesquisador e é um constante processo de aprendizagem. Levando isso em consideração, a primeira autora deste artigo produziu uma narrativa – que reproduzimos a seguir em Fonte Garamond, para que se destaque – sobre seu trabalho realizado no mestrado.

Inicialmente, pela falta de familiaridade com a metodologia, o trabalho com as narrativas foi um desafio. Mas, a partir dos estudos que fiz e das novas compreensões que construí sobre o tema, o trabalho foi se tornando prazeroso. Nesse processo, a teoria contribuiu para meu entendimento sobre o que é a narrativa como método de investigação, mas foi apenas na etapa de constituição dos

dados – entrevista, transcrição e textualização com procedimentos da História Oral – que a beleza e a riqueza do trabalho com narrativas fizeram muito mais sentido para mim, ou seja, compreendi melhor os limites e as possibilidades da pesquisa narrativa quando realizei o trabalho na prática. Além disso, a escolha das professoras participantes, a acolhida inicial da entrevista, a escuta atenta nas entrevistas e a textualização do que foi narrado foram momentos que contribuiriam para a minha formação como pesquisadora e também como professora, uma vez que minha história de vida se assemelha em muitos aspectos com as histórias das entrevistadas. Durante as entrevistas, muitos questionamentos e pensamentos surgiram, eu me imaginei nas situações narradas, eu refleti sobre situações que já ocorreram comigo, eu pensei em posturas diferentes que eu poderia ter e, principalmente, firmei aquilo que eu já pensava sobre a minha própria percepção de que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes devem ser a maior preocupação do professor. Assim, trabalhar com uma pesquisa narrativa articulada com a História Oral ampliou o meu olhar como pesquisadora, no sentido de compreender a metodologia e seus fundamentos, e meu olhar como professora, pois considero que a interação com as professoras e o ato de constituir as narrativas para a pesquisa foi um processo que colaborou para o meu desenvolvimento profissional. Acredito, nesse sentido, que o trabalho do pesquisador em Educação é um processo contínuo de estudo, de construção de novas compreensões, de reformulações de ideias e de abertura para novos olhares a respeito dos diferentes temas que se relacionam com a área. Assim, eu me senti transformada pela pesquisa, tanto no sentido acadêmico como humano e profissional docente, pois percebi que os questionamentos que levantei e os pensamentos que elaborei comigo mesma, silenciosamente durante a realização das entrevistas e a constituição das narrativas, passaram a fazer parte do meu processo formativo e do meu desenvolvimento profissional. Como discutido em Galvão (2005) e Reis (2008), a investigação narrativa tem essa característica de formar, sensibilizar e transformar as pessoas que estão envolvidos no ato de narrar.

A partir da narrativa que viemos de apresentar vimos que o pesquisador que trabalha com narrativas pode ter um papel fundamental não só para a pesquisa em si ou para quem delas participou como entrevistado mas também para o próprio pesquisador. Na potencialidade narrativa como processo de formação do pesquisador, é notável o envolvimento do investigador e a construção de novos conhecimentos e pontos de vistas a partir do trabalho que ele realizou. Nesse sentido, Reis (2008, p. 31) complementa que

através da investigação narrativa interage-se com os outros, recolhendo e interpretando as suas diferentes vozes, na tentativa de compreender as causas, as intenções e os objetivos escondidos detrás das suas acções. Através dessa interacção o investigador conhece melhor os outros e conhece-se melhor a si próprio.

O pesquisador transforma-se durante todas as fases da pesquisa, desde o momento inicial, quando está, por meio da teoria, construindo novos conhecimentos; no meio do percurso, que é a fase de realização da entrevista, a qual envolve o trabalho de escuta, observação e registro; e até o final do processo, quando realiza a análise e suas reflexões a partir da narrativa.

Nóvoa e Vieira (2017, p. 21) apontaram que um dos problemas relacionados à formação de professores “[...] é a separação de mundos, sobretudo entre as universidades e as escolas. Há muitas declarações de aproximação, mas as barreiras são mais altas do que as palavras”. Diante disso, consideramos que o uso de narrativas nas pesquisas em Educação pode contribuir para aproximar esses dois contextos, uma vez que, por exemplo, as narrativas construídas por pesquisadores a respeito de entrevistas realizadas com professores da educação básica podem ser usadas em processos de formação inicial e continuada – assim, são uma forma de aproximar a escola e a comunidade acadêmica.

Uma síntese sobre narrativas de professores na pesquisa em Educação

Consideramos que as potencialidades que apresentamos neste artigo – a narrativa como método de investigação (GALVÃO, 2005), a narrativa como processo de reflexão pedagógica (GALVÃO, 2005) e a narrativa como processo de formação do pesquisador (SILVA, 2022) – demonstram a relevância do uso de narrativas para a pesquisa em Educação e para a formação e o desenvolvimento profissional docentes em diferentes aspectos (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2019; SHULMAN, 2014); e, também, como a História Oral (GARNICA, 2010) se mostra como um domínio teórico-metodológico fundamental para constituição de narrativas de modo sistemático e preocupado com a valorização daquilo que é dito por quem narra suas

vivências. Refletindo sobre a potencialidade e a beleza da constituição de narrativas por meio da História Oral, pensamos que Meihy (2010, p. 180) assim resumiu muito bem: é uma metodologia em que, [...] “no lugar de ‘métodos científicos’ precisos, de hipóteses previamente supostas, instalou-se a surpresa da descoberta contida em diálogos gravados e em subjetivos recônditos”.

No processo de investigação narrativa que fizemos tanto para a pesquisa de mestrado quanto para a escrita deste artigo, concluímos que as narrativas de histórias de vida ou temáticas de professoras e professores são valiosas fontes para a pesquisa em Educação e para a formação docente porque registram e compartilham ideias, casos, situações, concepções, pensamentos e expectativas sobre a profissão que não seriam revelados se a investigação narrativa não tivesse sido realizada. E isso é valioso para o professor que produz a narrativa, para o professor que vai ler e analisar o texto narrado e para o pesquisador que realiza o estudo. Por fim, além de contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional docentes, a metodologia narrativa pode ser uma forma de ampliar as vozes dos professores no campo da Educação porque os leva, por meio daquilo que disseram, a outros espaços de discussão.

Referências

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

CAMPOS, C. R.; COUTINHO, C. Q. e S. O problema da amostragem no contexto da Educação Estatística Crítica. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO, 15., 2019, Medellín. *Anais [...]*. Medellín: [S. l.], 2019.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. *Zetetiké – CEMPEM-Unicamp*, Campinas, v. 11, n. 19, p. 9-56, 2003.

GARNICA, A. V. M. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. *História Oral*, Bauru, v. 18, n. 2, p. 35-53, jul./dez. 2015.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 29-42, jul./dez. 2010.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. de. *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. Memória, história oral e história. In: MEIHY, J. C. S. B.; IOKÓI, Z. M. G. (org.). *Oralidades: Revista de História Oral*. 8. ed. São Paulo: Oralidades: Revista de História Oral, 2010. p. 179- 182.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec/Nova série*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SILVA, A. T. da. *Inovação no ensino da matemática e a insubordinação criativa: narrativas de professoras que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, V. C. da. *Narrativas de professoras que ensinam matemática na região de Blumenau (SC): sobre as feiras catarinenses de matemática e as práticas e concepções sobre ensino e aprendizagem de matemática*. 2014. 322 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) –

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

Agradecimentos

A pesquisa aqui relatada foi realizada com o apoio do Programa de Bolsas de Estudo UNIEDU/FUMDES - Pós-graduação do Estado de Santa Catarina, por meio da concessão de uma bolsa de estudo à primeira autora deste artigo. Agradecemos também à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio ao plano de trabalho do termo de outorga 2023TR000288.

Recebido em março de 2023.

Aprovado em maio de 2023.