

## O *HABITUS* A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR *BRICOLEUR*: COMO PODE A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO SER ÚTIL AO FUTURO PROFESSOR?

*Maria Amália de Almeida Cunha*  
*Célia Maria Fernandes Nunes*

---

### Resumo:

Este artigo pretende analisar a contribuição da disciplina Sociologia da Educação nos processos de formação continuada para professores em exercício. Para tanto, recorreremos ao uso do conceito de *habitus* de Bourdieu, entendido aqui como uma gramática geradora das práticas e que pode ser uma ferramenta útil para um trabalho de formação continuada aos professores da educação básica, uma vez que estes, ao desenvolverem uma prática reflexiva e experimentarem rotinas não prescritivas em sua prática, podem romper a distância que separa o mundo da formação inicial e o exercício de sua prática, campo em que emergem as ambigüidades da profissão. Os trabalhos de formação continuada em parceria com a Universidade podem representar o 'termo ausente' que faltava na atividade laboral do professor.

**Palavras-chave:** profissão docente, sociologia da educação, formação continuada.

### Abstract:

This article analyzes the contribution of the discipline sociology of education in the processes of continuing education for practicing teachers. To this end, we resorted to the use of Bourdieu's concept of *habitus*, understood as a generative grammar of practices that can be a useful tool for work of continuing education for teachers of basic education, since these, in developing a reflective practice routines and try not prescriptive in their practice, may break the distance that separates the world of training and exercise of their practice field in the ambiguities that emerge from the profession. The work of continuing education in partnership with the University may represent the 'missing word' missing in the work activity of the teacher.

**Key-words:** teaching profession, sociology of education, continuing education.

---

### Introdução

Enquanto a adivinhação do futuro paralisa,  
a reflexão sobre o passado liberta o presente  
(Benjamin)

Não é incomum ouvir dos próprios professores que a formação tem pouca importância quando relacionada à experiência profissional e à aprendizagem concreta. Muitos deles chegam a afirmar que a experiência é que sedimenta seu exercício cotidiano, tornando por vezes quase irrelevante a importância de sua formação (tanto inicial quanto continuada). De fato, de acordo com Perrenoud (1993, p. 93), a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites.

Por outro lado, parafraseando Durkheim (1858-1917), todo professor deve imbuir-se da chamada ‘fé pedagógica’, isto é, conhecer para transformar. Conhecer significa passar por uma experiência de formação inicial que permita ao professor conhecer não somente a instituição social representada pela escola mas também conhecer a própria sociedade de onde emanam as instituições sociais que a compõem.

Ao tomarmos o conhecimento como princípio educativo, evocamos a assertiva de Durkheim (1955), pensando que a formação possui um peso preponderante no processo de profissionalização da docência, constituindo então em um meio privilegiado de ação: “Conhecer para transformar”, vaticinava o sociólogo. A importância da formação caminha contrariamente à lógica da mudança como sendo apenas fruto de voluntarismos, já que não basta querer transformar para mudar. Para Perrenoud (1993, p.94), a formação de professores não pode ser um “deus ex machina”, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema.

Como afirma Baudelot (1996), o professor deve saber reconhecer a distância que separa a terra cultivável do cimento armado, isto é, aquilo que está ao seu alcance daquilo que não compete a ele. Isto porque o professor está inserido em uma dinâmica de trabalho que faz com que a realidade escolar reflita as contradições de uma sociedade em que interesses diversos estão em disputa. Há situações histórica-

mente e objetivamente determinadas que tornam pequeno o alcance das iniciativas de mudança encontradas no trabalho diário do professor.

Todavia, a formação, tanto inicial quanto continuada, ao contrário de alguns relatos mais pessimistas dos próprios professores, tem muito a ensinar a esses sujeitos. Conhecer a realidade que o espera já é uma fórmula auspiciosa para romper com o descompasso operante entre a formação e as condições efetivas da prática. A formação continuada de professores torna-se caminho essencial para a promoção de mudanças na prática educativa.

Para que esse círculo vicioso (formação inicial-prática-formação continuada) se transforme em um círculo virtuoso, é necessário promover uma ruptura no antigo formato de Formação Continuada de professores e inserir a Universidade como lócus em potencial para uma dinâmica formativa melhor sucedida.

A formação continuada não pode prescindir de uma teoria reflexiva das práticas, pois ela deve fornecer a competência para agir justamente no universo das práticas cotidianas. Parafraseando Perrenoud (1993), como conceber a competência (mediação entre o aqui e o agora), isto é, entre o local de formação e outros espaços, como a sala de aula? Quais são as competências, as qualificações, os meios de avaliação que um professor deve colocar em prática? São conhecimentos teóricos bem organizados? São reflexões teóricas que alimentam as práticas, as quais, por seu turno, constituem a matéria-prima da teoria?

É necessário refletir sobre a prática docente de um ponto de vista mais sociológico, em que a noção de *habitus* de Bourdieu (1998) pode apresentar-se como uma ferramenta útil de análise na formação docente. Aqui o *habitus* é entendido como uma gramática geradora das práticas, isto é, como rotinas que supõem um grau de improvisação e inovação diante de novas situações que podem fazer com que o saber meramente especulativo no processo de formação de professores não faça sentido por si só.

Ao construir o seu *habitus*, o professor deve experimentar rotinas não prescritivas que buscam fugir das normalizações, tão comuns ao sistema educativo. Se tradicionalmente, como lembra Perrenoud (1993, p.111), os cursos de formação de professores os prepa-

ram para o controle da normatização, ou seja, para treinar um olhar normativo sobre a realidade, há que se dizer que nem sempre a realidade está de acordo com a norma. Desta forma, a sociologia reflexiva de Bourdieu (1998) nos ensina a manejar instrumentos para a prática e, assim o fazendo, trabalhar com as ambigüidades da profissão. Em outros termos, a sociologia da educação “(...) propõe uma imagem da prática talvez mais realista do que a que encontramos geralmente no discurso pedagógico ou metodológico” (PERRENOUD, 1993, p.105).

Desta forma, este artigo apresenta a reflexividade como recurso de reconstrução da prática em um programa de formação continuada, a fim de ressaltar o quanto tal metodologia pode apresentar-se como um dado fundamental no processo formativo ulterior do sujeito, quando este se constitui “professor”.

#### **A construção do professor *bricoleur*<sup>1</sup> no programa de formação continuada**

Analisando as avaliações dos programas de formação continuada que se apresentaram até meados dos anos de 1990, identificamos uma série de críticas aos mesmos onde muitas vezes estes foram desenvolvidos como ações isoladas, fragmentadas e desvinculadas da prática dos educadores. Torres (1998), analisando as diretrizes voltadas para a formação docente no período em questão, destaca tal direcionamento nos programas de formação continuada, reforçado pelas políticas educacionais daquele período, onde

*“(...) o resultado deste esquema de capacitação isolada, definida e preparada de cima para baixo, sem consulta aos professores e sem conexões com outras áreas do mister educativo, é conhecido e nefasto: o plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis, etc.) ou não conseguem relacioná-los com o que percebem como suas necessidades (uma*

*capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável a seu contexto específico, etc.)” (p.179).*

A formação continuada deve ser garantida aos professores ao longo de todo o processo de construção profissional. Esta deve buscar a constituição de uma prática de formação embasada numa melhor compreensão da realidade social, política e educacional vigente. Nesta direção, deve-se procurar desenvolver no professor a capacidade de pensar e agir de forma crítica e consciente. Este movimento surge como uma tendência de reconversão dos modelos de formação continuada dos docentes que se materializava de forma desarticulada e fragmentada.

O que vimos assistindo ao longo dos anos diz respeito às mudanças que passam a considerar a diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida onde os professores ganham centralidade nos programas de formação docente. Estes passam a ser identificados como produtores de saberes na convicção de que é preciso sistematizar e socializar estes conhecimentos em um processo de formação profissional.

Tais programas não se concretizam em propostas padronizadas, pois partem do princípio de que os professores apresentam necessidades e desafios de forma diferentes, em função dos vários momentos da atividade profissional. Orientam-se, portanto, na perspectiva apresentada por Perrenoud (1993, p.36) da importância de se compreender em que condições e com que tipo de racionalidade os professores desenvolvem o seu trabalho para se pensar em uma proposta de formação que incida sobre a ação pedagógica. Direciona a preparação do professor como um *bricoleur* que está pronto para desenvolver uma série de tarefas diferentes, na experimentação de tentativas para “combinar e adaptar e mesmo criar, como meios de ensino, situações didáticas que convenham aos seus alunos e à forma como se avança no programa” (Perrenoud, 1993, p.110).

Diante de tal contexto, destaca-se a importância dos saberes da ação pedagógica construídos a partir da socialização de experiências pedagógicas, do confronto entre teoria e prática, da busca coletiva de soluções para os problemas cotidianos e da atividade

reflexiva dos professores sobre sua ação docente e sobre os saberes de sua formação.

Nóvoa (2003) destaca que a produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da *experiência* pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. É nesta medida que um processo de formação continuada eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece.

(...) a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. (Nóvoa, 2003).

Esta nova forma de pensar a formação dos professores não tem sido desprovida de críticas. Formar professores, numa perspectiva continuada, através de abordagens que preconizam práticas reflexivas e o uso de biografias, representa também um caminho cheio de escolhas. Nossa hipótese parte da premissa de que é possível trabalhar com o que Thompson (1978) denominou de “termo ausente” no materialismo histórico de Marx, ou seja, a noção de *experiência* no processo de formação continuada de professores, que implica, igualmente, o exercício de um repertório oriundo da teoria da reflexividade de Bourdieu, tal como explicitado anteriormente.

Assim, recuperar um “termo ausente” (a experiência e, a partir dela, o exercício da reflexividade sobre sua própria prática) no processo de formação de professores, não significa obliterar o significado e o valor da profissão docente. Ao contrário, é possível conjugar o papel das representações do magistério em suas dimensões política, sociológica, histórica e, porque não, subjetiva. Neste sentido, a reflexão sobre o passado e o presente permite à memória um papel ativo, para o professor, de (des)construção de imagens em relação à docência. O trabalho da memória é

a emergência e constituição de um sentimento de identidade. A memória é, nestes termos, um passado compartilhado no campo do simbólico definido pela apropriação pessoal e pela experiência de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de construção de um patrimônio cultural comum.

Ao constituir-se “professor”, há, neste processo, uma presença considerável da memória de formação daqueles que passaram pela instituição escolar. *A memória do professor deve ser considerada como a tomada de consciência de aspectos de sua vida que estão presentes na sua maneira original e única de ensinar*

Oliveira (2009) afirma que:

*Os registros trazidos na escrita pelo trabalho da memória e também pelo esquecimento trazem à tona os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas. Nas narrativas percebemos os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios – as identidades transformadas pelas experiências vividas em tempos / espaços distintos.*  
(2009:03)

Desta forma, convém ressaltar que os estudos biográficos não sobrepujam o sujeito em detrimento do coletivo, mas ao evidenciar o sujeito e sua condição historicamente determinada, evocam a condição de seus pares e, portanto, de sua classe.

Todavia, essa tendência em curso relacionada à utilização das histórias de vida e narrativas de professores como estratégia de formação continuada, precisa sim ser rigorosamente avaliada. Bueno (2002), analisando esta perspectiva nos mostra que:

é importante lembrar que as abordagens autobiográficas na área da educação têm sido notadamente utilizadas na formação contínua de professores, figurando em número menor os estudos que exploram aspectos da vida de ex-professores. Mais escassos, porém, são os trabalhos que em-

pregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional, como no caso dos alunos de cursos de magistério. A diferença de perspectivas profissionais que há entre um grupo e outro estabelece as diferenças quanto à forma de se pôr o método em prática, fazendo que daí também decorram as vantagens e os limites de cada abordagem. (2002:11).

O que os estudos biográficos procuram chamar a atenção é que todos nós somos herdeiros daquilo que vivenciamos no passado. Entretanto, é possível tirar proveito pedagógico do passado, ao refletir sobre as experiências progressas: “por que me tornei professor?”; “o que considero um bom professor”, “por que ensino do jeito que ensino?” e assim por diante. É neste sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas” (segundo a acepção de Josso, 2002), pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro, através de uma (re) significação de sua prática.

Desenvolver o trabalho de formação dos professores nesta abordagem permitiu ainda socializar a vida dos professores e todas as implicações que preocupam o narrador quando se trata de expor aspectos de caráter pessoal. A narrativa consiste, assim, em um desafio onde o narrador precisa pensar e criar uma forma de se expressar.

### **O papel da Universidade na construção do professor *bricoleur***

A vinculação da universidade na oferta de programas de formação continuada aos docentes das redes de ensino tem sido uma constante, atendendo as exigências de órgãos financiadores e, como tal, respondendo cada vez mais a uma demanda contínua e crescente. Tais demandas têm sido atendidas através de ações e projetos de extensão universitária de diversos formatos com objetivos e finalidades convergentes no que diz respeito ao atendimento à comunidade em geral. Neste sentido é que atuamos articulando o en-

sino e a pesquisa em um programa de formação continuada de professores da educação básica, professores estes que atuam em cidades localizadas nas adjacências de uma Universidade pública federal, situada no interior de Minas Gerais. Este trabalho se concretizou através da participação e troca de saberes de professores da Universidade e das escolas das redes públicas da região envolvendo diferentes áreas de conhecimento, tendo como linha mestra de atuação o trabalho dialógico estabelecido.

A ênfase do trabalho desenvolvido baseou-se na interface das experiências e das áreas de conhecimento, atendendo à necessidade premente do professor em formação, que além de aprofundar-se e tornar-se competente na sua própria área disciplinar, teve a oportunidade de ampliar suas possibilidades de trabalho para além das especificidades de sua disciplina.

Visto de uma perspectiva interdisciplinar, utilizamos como estratégia de formação o recurso de elaboração de relatos autobiográficos por parte dos professores em formação, com o fito de reconstruir a história da sua formação. Através deste recurso, os professores identificam a memória de si e de seus pares acerca de seus primeiros tempos de escola, analisando como este passado desempenhou um papel ativo na construção de sua identidade profissional. Procuramos assim identificar em que medida esta categoria (docente) se apropria de seu passado escolar para construir novas práticas no presente, enquanto “ser professor”.

A atividade de formação continuada para professores foi desenvolvida junto a um programa extensionista<sup>2</sup> que surgiu a partir de uma demanda local que mostrava a necessidade do professor em ampliar seu horizonte de conhecimentos para além das especificidades de sua disciplina.

Constituído por projetos nas várias áreas do conhecimento, as propostas foram sendo construídas em uma perspectiva interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar ao professor atuante no Ensino Fundamental e Médio, a oportunidade de conhecer com maior profundidade e rigor conceitual, os temas concernentes a esse nível, tanto na especificidade de cada área de conhecimento, como na interface das mesmas. Conhecendo assim a variedade de aspectos metodológicos do ensinar e aprender, trazendo para

sua reflexão e análise crítica a diversidade de tendências presentes no exercício da educação. A constituição de um espaço de pesquisa, leitura, estudo e reflexão no Probase permitiu fundamentar a criação e a implementação de práticas alternativas voltadas para o ensino e a aprendizagem nas várias áreas e para a realidade das salas de aula dos professores participantes.

O trabalho esteve voltado para o aprofundamento das reflexões sobre a prática, os desafios e as conquistas dos professores, questionando e propondo metodologias de trabalho e atuando de forma a permitir uma ampliação da consciência sobre as necessidades postas no seu contexto educacional e a criação de novas estratégias de atuação sobre o mesmo.

Como já mencionado, entre as diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas no Probase, cujo eixo aglutinador era: “Prática docente: resgate da identidade e valorização do professor”, foi especificamente na disciplina Sociologia da Educação que se desenvolveu o trabalho dos relatos autobiográficos. Tal disciplina tomou como um dos seus objetivos a reflexão sobre o papel do professor e sua prática docente enquanto sujeito ativo neste processo de construção do conhecimento. O professor foi percebido como sujeito sócio-historicamente determinado, que produz cultura e que a reproduz no processo de ensino-aprendizagem. Assim, nossa assertiva é a de que somente através da reflexão e do questionamento do professor sobre o seu “estar no mundo e na profissão” é que se faz possível utilizar a história de vida como *constructo* indispensável para a recuperação de sua identidade e valorização profissional. Buscou-se, assim, estabelecer um diálogo com os professores participantes no processo de construção e aproximação através da recordação de seus professores e suas práticas docentes.

### **A formação continuada a partir dos relatos autobiográficos**

Inserido na programação do Programa de Apoio à Educação Básica, foram então desenvolvidos encontros que buscaram trabalhar a formação do professor a partir da utilização de relato autobiográfico. Enquanto estratégia de formação os participantes, através do estudo de memória, puderam reconstruir a

história da formação docente de cada um e, procedendo assim, num aspecto mais amplo, elaborar um estudo sobre a cultura escolar.

Bueno (1998) destaca que este exercício permite ao professor:

(...) lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras (p. 15-16).

Procurou-se investigar a memória dos professores sobre os seus primeiros tempos de escola (este passado desempenhou um papel ativo na construção de sua identidade profissional?). Em que medida esta categoria (docente) consegue tirar proveito pedagógico de seu passado escolar para construir novas práticas no presente, enquanto “ser professor”? Para tanto, a memória apresenta-se como um dado fundamental do processo formativo ulterior do sujeito.

A atividade propriamente dita foi antecedida da leitura e análise de excertos voltados para “*as primeiras experiências da vida escolar nos relatos de professoras e professores*”<sup>3</sup>, em seguida, os professores, a partir da sua própria experiência, foram motivados a produzir o seu próprio relato autobiográfico sobre a sua trajetória enquanto professor.

Os achados sobre a atividade em sala de aula permitiu identificar as boas lembranças da escola e a sua respectiva influência na escolha da profissão:

- *Status, prestígio, ascensão social; vontade de “decodificar o mundo letrado” etc.*
- *Estudar para “ser gente”; “dar aos filhos o que não se teve”; “professora: orgulho da família”; inspiração em professores queridos também é uma prática recorrente; profissão mais fácil para ingressar no mundo do trabalho, bem como a “escolha casada da profissão”: “o curso me escolheu e eu escolhi o curso”.*

Ou mesmo o significado da escola para esta professora:

A escola para mim era um lugar que eu “adorava”, chegava mais cedo, ajudava a arrumar a sala ...gostava muito de ir a escola e não faltava as aulas.[...]A professora do primária a qual eu mais me identificava era a Dona Célia. Imitava seu modo de dar aula, seu modo de lixar e cortar unhas e seu modo de colocar o casaco sobre os ombros).{...} Até que depois de formada eu comecei a fazer o que eu achava que gostava “dar aulas” e aqui estou ...” (Rita Lucia).

Deste modo, com base nestes excertos, o relato procurou cingir algumas destas temáticas: a) definição de conceitos que circundam o “professor” enquanto profissional, indivíduo, cidadão e sujeito; b) análise da atividade docente e da dimensão política que esta agrega; c) proposição de leituras acerca da relação professor-aluno-escola e comunidade, como uma iniciativa que visa a viabilização de espaços dialéticos, em detrimento à organização positivista das escolas.

O material coligido procurou ainda “costurar” aspectos tais como: “O que é a minha formação? Como é que eu me formei? Como eu dou sentido à minha própria história?”. Como nos mostra o excerto das Professoras:

Nunca quis se professora, pois, não me entendia bem com o meu pai, e ele queria que fosse professora como minha tia, e para contraria fiz Técnico em Contabilidade...Após se passarem 5 anos, o meu marido, foi terminar o 2º. Grau e me chamou para fazer companhia. Assim me iniciei o curso de magistério. Estava tudo indo muito bem, quando prestei vestibular para Filosofia, e por ironia do destino, passei...Só que estava tão interagida com o magistério que não pensei duas vezes, optei por continuar o curso de magistério que até nos dias de hoje é a minha satisfação e que nem mesmo não sendo

muito valorizada, não trocava por outra coisa... (Shirley).

O magistério surgiu em minha vida por uma falta de opção, mas ao ingressar neste mundo, procurei desempenhar com compromisso a minha profissão, quero deixar para os meus alunos alguns conhecimentos que não encontraram em livros e nem há uma receita mágica (Mislene).

(...) Continuo procurando algo que me satisfaça como profissional, percebo que gosto do que faço, algumas vezes as minhas práticas em sala de aula vem dos meus questionamentos de como eu estudava de estudar e de como eu aprendia. Mesmo sabendo que nem todos os alunos tem a mesma vontade de estudar ,procuro passar para eles um pouco das minhas percepções ...(Rita Lucia)

Meus pais sempre valorizaram o estudo, devo a eles o incentivo à escola. Devo ao meu pai a paixão pela leitura e pelo conhecimento..... (Marcos).

Penso que apesar de não ter escolhido esta profissão, ela me escolheu para que eu aprendesse a ver o outro e a ser visto por ele. Aprender alguma coisa, brigar, se irritar, amar, odiar, acertar, errar, fugir, permanecer (...). (Marcos).

Como estudante adolescente, nunca imaginei que um dia atuaria na área educacional. Achava que o professor representava a classe privilegiada e por esse motivo estava fora do meu alcance. (Regina).

Meus pais têm apenas os primeiros anos de escola, mas souberam cobrar meu desempenho escolar. (Regina).

A persistência pela escolha da profissão é relatada como um desafio mesmo quando não havia apoio familiar, tal como expressam as narrativas das professoras.

Estudar, abraçar a profissão de professor sempre foi o meu ideal, e por ele lutei, busquei incansavelmente sem o apoio da família.[...]Querida ser professora, por amor, admiração ou vocação. (*Aparecida*).

Quanto ao apoio familiar, devo dizer que, para o meu pai, era o bastante saber ler, escrever, fazer conta e ter uma “caligrafia bonita”. Para o meu marido, a escola era um entrave, uma boa desculpa para eu sair a noite. Porém, para mim, foi a possibilidade de um futuro melhor, foi a satisfação do meu crescimento pessoal e querendo ele passou a me respeitar, admirar e valorizar... Hoje eu me orgulho da minha história... me sinto feliz e realizada como profissional porque gosto muito do que faço. (*Araci*).

Convém salientar que, de acordo com a perspectiva que adotamos até aqui, acreditamos que as narrativas das recordações escolares ensejam uma postura mais reflexiva sobre a própria formação, tal como indicam alguns relatos dos professores que fizeram a avaliação do curso de formação continuada:

(...) nos fazendo refletir sobre nossas vidas e trajetórias como professor, o que, muitas vezes, não refletimos a respeito pelo fato de estarmos sempre ocupados com atividades do dia-a-dia.

As discussões e relatos da tarde (*Ciências Sociais*) acerca do “ser professor” trouxe à tona muitas lembranças e recordações passadas.

A idéia de falarmos a respeito de nossa escolha pela docência foi interessante. O trabalho em grupo nos levou a discutir o

nosso papel na sociedade, hoje como professores, e até a ouvir diferentes opiniões dentro do mesmo grupo.

O encontro foi bastante proveitoso, principalmente na parte da tarde, que nos fez refletir sobre a profissão “professor”. O assunto foi passado com clareza e, com certeza, todos puderam sair com uma motivação maior em exercer sua profissão.

Os relatos autobiográficos ou biográficos como estratégia metodológica, tem se constituído como fonte de pesquisa (MIGNOT, BASTOS E CUNHA, 2000:18) e a formalização de um conjunto de saberes, dentre eles a reflexão sobre a prática docente.

Nóvoa (1995) lembra que as perspectivas da pesquisa histórica centram-se não só na materialidade dos fatos, mas também sobre as comunidades discursivas que os interpretam e os inscrevem num espaço-tempo dado. Sendo assim, podemos objetar que as narrativas também produzem um conhecimento capaz de trazer a reflexão sobre a prática do professor, trabalho este que se insere naquilo que Josso (2002) chama de “biografia educativa”. Este tipo de biografia corrobora a importância deste aporte metodológico como instrumento rico para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor, uma vez que este é agora o sujeito da reflexão. A autora lembra que lançar mão daquilo que chamamos anteriormente de “termo ausente”, ou seja, dos relatos biográficos e dos usos de memória como estratégias de formação continuada, representa confrontar o formativo e o prescritivo. Para Josso (2002), o formativo, através do recurso biográfico, permite o exercício do “auto-formar-se” e possibilita, conseqüentemente, a revisão, pelo formador, das práticas escolares, levando-os a um questionamento diante de concepção e práticas ainda dominantes na formação inicial e continuada.

Por fim, ao privilegiar o recurso autobiográfico como estratégia de formação docente (continuada ou não), resvala-se em um ponto fundamental para a construção identitária da própria profissão: O que é a formação? Dentro da formação, que lugar ocupam as experiências? Como elas se formam e transformam as nossas identidades e subjetividades?

Para Josso (2002:31), “(...) as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. Assim, corroborando com autora no que diz respeito à importância da reflexão sobre os momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais dos docentes e, vendo neste recurso um material prolífico como estratégia de formação, é que optamos pela utilização dos relatos autobiográficos como estratégia teórico- metodológica de formação continuada para professores .

Souza (2004) ressalta a diversidade de experiências e possibilidades de trabalhos recorrendo à narrativas, seja na pesquisa, seja nos processos de formação de professores, os quais têm se direcionado para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional de professores.

Bueno et. alli. (2006) destacam também que “(...) a grande potencialidade dos estudos autobiográficos reside, justamente, no seu potencial explicativo/formador, além de se constituírem como fontes para a compreensão das peculiaridades da formação e das especificidades das situações educativas” (p. 20).

Com todo o rigor que se deve ter ao utilizar as abordagens que recorrem à autobiografia, ainda assim é possível reconhecer que esta tem sido objeto de inúmeros estudos e que através dela podemos elaborar novas propostas sobre formação de professores e profissão docente que levem em consideração diferentes aspectos do desenvolvimento pessoal, profissional, organizacional e acadêmico.

Para concluir, as reflexões apresentadas neste texto se originaram de primeiras aproximações metodológicas em relação à utilização de narrativas nos processos de formação continuada de professores reconhecendo, entretanto, os limites desta abordagem.

Por isso, enfatizamos que para se pensar a formação continuada dos professores se faz necessário levar em consideração: Formação do professor & profissão docente; Formação continuada & Formação inicial; Experiência profissional do professor; Formação do professor & cotidiano escolar e Concepções do professor & prática pedagógica.

Ou seja, nosso propósito aqui foi desenvolver um trabalho que permitisse uma reflexividade dos professores sobre as suas experiências. O processo de formação levou-os ao aprofundamento de suas próprias práticas. O desenvolvimento desse processo permitiu ao professor vivenciar um processo de formação baseado na reflexão teórico-prática sobre as suas experiências significativas.

Não por acaso, tem sido crescente, não somente nos meios acadêmicos como na formulação das políticas públicas educacionais, a discussão acerca da importância da temática da formação inicial e continuada, fato que tem despertado o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre formação, profissão, profissionalização e identidades docentes de forma a contribuir para o desenvolvimento desse campo de pesquisa no Brasil, assim como subsidiar a implementação das políticas educacionais na área de formação de professor.

## Referências:

ANDRÉ, M. E. D. Perspectivas atuais da Pesquisa sobre Docência In: CATANI, D. B. et alii . *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo. Escrituras Editora, 1997.

BAUDELOT, C. A sociologia da educação: para quê? *Revista Teoria e Educação*, n.03, p.29-42, 1991.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. *Obras Escolhidas- Magia e Técnica, Arte e Política*, vol. 1, 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. et. Alli. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006

- BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (Orgs). *A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.
- CATANI, D. B. (orgs.). *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C. e CUNHA, M. T. S. (Orgs.). *Tecendo Educação, História, Escrita Biográfica*. In: *Refúgios do eu- educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, 240p.
- NASCIMENTO, M. G. Formação do professor em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C & KRAMER, S. (orgs.). *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro, RAVIL, 1997;
- NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In. NÓVOA, A (org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: *Revista Nova Escola*, 2003.
- NÓVOA, A. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.
- OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, V. M. F. A História oral nos processos de investigação/formação com professores. In: VIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL e V Seminário Interinstitucional 'Desafios e Possibilidades do Saber Emancipatório na Sociedade Latino-Americana, 2004, Cruz Alta: UNICRUZ, 2004. v. 1. p. 13-24.
- OLIVEIRA, V. M. F. A escrita como dispositivo na formação de professores. In Anais do 17º. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2009. Disponível em: < [http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE\\_781 .pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_781.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2010.
- PERRENOUD, P. A formação dos Professores ou a ilusão do “Deus ex Machina”: Reflexões sobre as relações entre o “habitus” e a prática. In: *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação- Perspectivas Sociológicas*. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1993.
- SOUZA, E. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>> 2004>. Acesso em 02 set.2010.
- THOMPSON, E.P. O termo ausente. In: *A Miséria da Teoria*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, MJ. et. Al. *Novas políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de estudos Pós Graduados em educação: História, Política e Sociedade, PUC/SP, 1998.
- VIEIRA, R. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: *O saber das crianças*. Porto: Cadernos ICE, 1996.

**Sobre as autoras:**

**Maria Amália de Almeida Cunha.** Possui graduação em Ciências Sociais, Mestrado em Sociologia (Universidade Estadual Paulista- UNESP) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do OSFE- Observatório Sociológico Família-Escola e do GAME- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Leciona a disciplina sociologia da educação e desenvolve pesquisas sobre práticas culturais, capital cultural, desigualdades sociais/desigualdades escolares; formação inicial e continuada de professores; avaliação e política educacional. Email: amalia.fae@gmail.com

**Célia Maria Fernandes Nunes.** Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Tem experiência na área de Educação desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de: formação inicial e continuada de professores; saberes docentes, alfabetização de jovens e adultos, avaliação e política educacional. Pesquisadora do NESFE/UFOP e PPRODOC/UFMG. E-mail: cmfnunes@gmail.com

---

<sup>1</sup> Perrenoud (1993) trabalha com a idéia de professor '*bricoleur*' para designar aquele que recupera, desvia, adapta um objeto a uma nova finalidade. As renovações didáticas obrigam os professores a construir situações didáticas senão inteiramente originais, pelo menos adaptada ao progresso e à situação dos alunos (1993, p.110).

<sup>2</sup> Programa de Apoio à Educação Básica (PROBASE/PROEXT/SESU)

<sup>3</sup> A fim de preservar o anonimato dos sujeitos entrevistados, foi utilizado neste artigo o uso de codinomes.

