

Os atos de pensar e escrever sobre as experiências não conduzem somente ao ato de refletir sobre o passado, mas também potencializam a percepção de como essas experiências vividas anteriormente influenciam no presente. Além disso, essas reflexões, ao serem articuladas com projeções para o futuro, possibilitam vislumbrar perspectivas, possibilidades, caminhos. Refletir sobre a experiência, portanto, é também buscar suas singularidades, o que contribui para que os acontecimentos não sejam homogeneizados e as experiências futuras não sejam a repetição irrefletida do que passou.

Jesús Domingo
Vanessa França Simas

Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores através da escrita de si

To narrate the past and thinking about the future: possibilities in initial teacher training through writing himself

JESÚS DOMINGO*
VANESSA FRANÇA SIMAS**

Resumo

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa sobre a construção da identidade docente e do conhecimento profissional na formação inicial de professores. O objetivo é recuperar e documentar as práticas docentes que os estudantes viveram quando estavam na escola e os contextos em que elas foram desenvolvidas, a fim de tornar significativas suas aprendizagens e reflexões sobre o que é um bom professor e sobre como deve ser seu trabalho docente. Utiliza-se uma abordagem biográfico-narrativa a partir de narrativas, nas quais relatam-se suas experiências escolares e suas concepções de escola ideal para pensar e construir a sua identidade profissional, além de se apresentar uma teoria fundamentada sobre a profissão docente. Usar essas narrativas na formação inicial permite uma reflexão relevante sobre o trabalho docente, possibilitando, assim, um espaço de construção da identidade docente. Essa prática revelou-se ser uma estratégia potente na construção de futuros processos de diálogo curricular e de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação inicial. Identidade profissional.

* Professor Doutor Catedrático da Universidad de Granada/UGR, Espanha; Email: jdomingo@ugr.es

**Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e pela Facultad de Ciencias de la Educación da UGR, Espanha; Email: vanessafsimas@gmail.com

Desenvolvimento profissional. Investigação biográfica-narrativa. Memória escolar. Ensino universitário.

Abstract

This article is part of a research project on the larger construction of identity and professional knowledge in the initial training of primary school teachers. Its goal is to recover and document teaching practices that lived and contexts in which they are developed, in order to make meaningful their learning and reflections about what a good teacher should be and how their teaching. It uses a biographical-narrative approach from critical essays describing their stories of school, to rethink and reconstruct their original identity and grounded theory about the teaching profession. It uses these life stories in the initial training allows, on one hand, a significant and relevant knowledge, and other hand identity-space reconstruction of the teaching profession. It has also proved to be a useful strategy in which to build future sustainable and implicative process of curriculum and professional development discussion.

Keywords: Initial training. Professional identity. Professional development. Biographical-narrative research. Memory of school. University studies.

Apresentação e justificativa da investigação

Este artigo aborda a formação identitária de professores durante o período de formação inicial, isto é, a graduação. Busca-se recordar, por meio da escrita de narrativas, vivências que os estudantes em formação tiveram quando frequentavam as escolas, para que, a partir da reflexão sobre o vivido, construam saberes sobre o que é ser um bom professor e como deve ser o trabalho docente.

Ao considerar a importância da escrita e da reflexão de si, foi solicitado a estudantes – de um primeiro ano de Magistério em Educação Fundamental, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada – que escrevessem duas narrativas. Na Espanha, o estudante que deseja ser professor de educação infantil ou dos primeiros anos do ensino fundamental cursa Magistério em Educação Infantil ou Magistério em Educação Primária.

No primeiro momento, os estudantes contaram sobre a vida escolar que tiveram, destacando aspectos positivos e negativos. Já, no segundo, narraram a escola que hoje imaginam ideal. Toma-se, neste trabalho, a reflexão escrita sobre a experiência vivida como ação potente para o desenvolvimento não somente profissional, mas também pessoal. Assim, foi proposta a escrita narrativa sobre as experiências passadas como meio de formação desses sujeitos, bem como de construção de uma teoria fundamentada.

Considera-se que a experiência ocorre continuamente, no entanto, por vezes, pode ser incipiente, começa-na e não a finalizam, seja por fatores

internos ou externos aos sujeitos. Há tempos, Benjamin já alertava sobre o fato das ações da experiência estarem em baixa (1994, p. 114) e dizia que nessa pobreza da experiência em que o mundo se encontra, a existência basta a si mesma. Atualmente, é isso o que ocorre: experiências pobres e incipientes. Isso porque a organização social atual rotiniza os acontecimentos (GERALDI, 2010) – ou seja, faz com que não se enxergue o singular, só sua repetição –, assim, as experiências vão se empobrecendo, deixando de ser singulares.

Se a experiência é o que “nos passa, nos toca, nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21) e, nesses movimentos, é o que vai formando e transformando os sujeitos, deve-se evitar, ao máximo, o seu empobrecimento. Segundo Prado, experiência “é aquilo que vamos produzindo em nós, para nós, por nós e com outros, e vai dando sentido ao que vivemos, como um saber da experiência” (2010, parágrafo 8). Levando em conta que são, portanto, as experiências, o que formam e transformam o sujeito e o que dão sentidos às vivências, não se pode permitir que a rotinização e a homogeneização dos acontecimentos esvazie-as.

Os sujeitos vão se formando e se transformando através do que vivem, vão se constituindo e sendo constituídos como pessoas e profissionais ao longo da vida. Todos são alterados pelas experiências, uma vez que o ser humano é inconcluso, inacabado, sempre em transformação a cada novo saber/fazer/sentir/viver.

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2010, p. 11)

Por considerar o estudante recém-chegado à graduação de Magistério e os apontamentos anteriores sobre a experiência, pode-se dizer que as identidades profissional e pessoal vão sendo constituídas e reconstituídas nesse processo de se formar como futuro professor – formação essa que vai ocorrendo durante a vida do sujeito, a partir das experiências pelas quais passa. É relevante para o seu desenvolvimento profissional, que esse estudante alcance de algum modo, a partir da reflexão sobre as experiências vividas, o que durante sua vida lhe foi formando e lhe transformando para que compreenda o que o leva a ser quem é e a ter as ideias que tem sobre a educação e a vida.

Conforme a revisão teórica sobre formação da identidade profissional dos professores, realizada por Beijgaard, Meijer e Verloop (2004), é necessária uma maior atenção ao papel do contexto e da percepção subjetiva da realidade na construção do eu. As narrativas escritas pelos professores em formação inicial situam-se em um

Campo subjetivo e singular para compreender as memórias, representações e práticas de diferentes aspectos vividos no cotidiano escolar, bem como as marcas das experiências de escolarização (SOUZA, 2004, p. 388).

Por isso é utilizada a coleta contextualizada de experiências escolares como meio para favorecer compreensões sobre a profissão a partir da experiência vivida e, assim, também ir se constituindo como docente.

Os atos de pensar e escrever sobre as experiências não conduzem somente ao ato de refletir sobre o passado, mas também potencializam a percepção de como essas experiências vividas anteriormente influenciam no presente. Além disso, essas reflexões, ao serem articuladas com projeções para o futuro, possibilitam vislumbrar perspectivas, possibilidades, caminhos. Refletir sobre a experiência, portanto, é também buscar suas singularidades, o que contribui para que os acontecimentos não sejam homogeneizados e as experiências futuras não sejam a repetição irrefletida do que passou.

Há relevância nos atos de rememorar e refletir sobre as vivências na escola, sobre as relações estabelecidas, sobre a vida escolar, porque a partir disso os estudantes podem se projetar como os futuros docentes que gostariam de ser, pensar na escola que gostariam de construir e no que hoje julgam ideal. Sendo a experiência o que nos toca e nos transforma, refletir sobre o já vivido é alcançar, de algum modo, como se deu e se dá a própria formação. Dessa forma, com esta pesquisa busca-se construir saberes a partir da pergunta: como as experiências escolares influenciam na visão de escola ideal que os alunos do primeiro ano de Magistério em Primária têm?

Tendo em vista não somente a importância de recordar o vivido – para compreendê-lo e, a partir da compreensão possível, pensar o futuro –, mas também a potência da escrita de si como instrumento que possibilita tomada de consciência, organização dos pensamentos e autoformação, julgou-se que a maneira mais adequada de realizar essa investigação seria através da metodologia biográfico-narrativa. Isso porque, voltando a reafirmar, ao relatar suas vivências, além de se conhecer, o estudante vai se formando e se transformando, bem como formando e transformando as ideias que tem acerca da educação. Por sua vez, os pesquisadores, ao aproximarem-se das narrativas e relatarem o percurso investigativo, são também capazes de construir compreensões, considerando os sujeitos em toda a sua complexidade.

Identidade profissional e escrita de si

Berliner (2000) denuncia que tradicionalmente não se tem dado muita atenção à investigação sobre a evolução do processo de formação do professor. No entanto, esse assunto vem sendo retomado com bastante perspectiva (CORTÉS, LEITE, RIVAS, 2014; GÓMEZ-CHACÓN, 2010; PRADO, SIMAS, 2014; RIVAS, LEITE, 2013; RIVAS et. al., 2010) no que se refere a recompilações de processos iniciais de socialização na docência, nas quais

os profissionais em formação, ao buscarem evidências da época em que eram estudantes (KNOWLES, 2004), colocam-se no lugar de observadores privilegiados do trabalho docente.

Recuperar narrativas de experiências positivas e negativas em um grupo de estudantes em formação inicial é um modo singular de coletar histórias paralelas, permite extrair conhecimentos relevantes e fundamentados nas narrativas sobre as experiências vividas, que podem ser usados tanto para adquirir conhecimento profissional, como para serem utilizados nos programas de formação de professores, bem como propõem alguns autores (CONLE, 2003; DOMINGO, BOLÍVAR, 1999; DOMINICÉ, 2006; KNOWLES, 2004). Dessa maneira, essa recuperação de narrativas permite reconhecer e desenvolver conhecimentos profissionais a partir de práticas de ensino rememoradas como significativas.

Isso porque a escrita de si coloca o sujeito em uma “prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2004, p. 392). O estudante constrói essa escrita ao lembrar o passado, pensar o presente e projetar o futuro e, assim, utiliza o experienciado quando estudante como base para pensar, questionar e, de certo modo, inventar o futuro.

Assim, as narrativas dos estudantes sobre seus professores, seus pares, suas famílias e os contextos de aprendizagem proporcionam, tanto uma compreensão pessoal do próprio desenvolvimento – o que faz mais significativa sua formação profissional inicial – como a possibilidade de repensá-la e reconstruí-la, contribuindo para a construção de uma identidade como futuro docente.

Por meio de suas experiências e nos diferentes contextos nos quais se desenvolve, o professor vai constituindo progressivamente sua identidade. Nessa perspectiva, tanto as experiências escolares como as não-escolares, contribuem para a constituição da identidade profissional do docente em formação inicial. Ademais, as narrativas que produzem sobre as vivências e memórias escolares também contribuem ao processo identitário.

Uma vez que a pergunta investigativa é “como o vivido na escola influencia no que hoje os estudantes entendem por escola ideal?”, para analisar os dados é importante uma atenção para o que relatam como sendo boas e más práticas de ensino. Analisar o que julgam positivo ou negativo é necessário para que o formador de professores conheça um pouco melhor quem são seus alunos, saiba como avaliam as próprias vivências escolares e quais os entendimentos que constroem hoje sobre educação.

Processo metodológico

Para resgatar e registrar as práticas de ensino que viveram os professores em formação inicial, a fim de fazer significativas as reflexões sobre o que é um bom professor e sobre como este deve favorecer um processo potente de ensino e de socialização em seus alunos; usa-se um enfoque biográfico-

narrativo (BOLÍVAR, 2012; RIVAS, 2007) para chegar à teorização da prática com o objetivo de poder repensá-la (CLANDININ, 2007) como um passo relevante na formação inicial.

A fim de construir compreensões para o problema de pesquisa, como foi mencionado anteriormente, foi solicitado que os estudantes de um primeiro ano do curso de Magistério em Primária, na disciplina de Didática, escrevessem. A proposta foi de duas narrativas, cada uma para responder a uma pergunta, respectivamente: como foi a sua experiência escolar? (pergunta 1) E como é a escola que você julga ideal? (pergunta 2)

As respostas às questões propostas compuseram 52 narrativas referentes à primeira pergunta e 49 referentes à segunda.¹

A partir da leitura atenta dessas narrativas, foi realizado um exercício de aproximação com o que diziam os estudantes – as características de si que traziam nas narrativas, as experiências escolares que elegeram para contar, as razões pela opção por este curso e o que pensam sobre como deve ser uma escola ideal. Foi por meio dessa aproximação com o material que as categorias, para organizar as informações que traziam em suas narrativas, foram construídas. Afinal, acredita-se que as categorias devem partir dos próprios textos dos informantes, para que sejam eles os articulares de seus próprios significados (DOMINGO, 2014; CHARMAZ, 2004). Assim, examinar cuidadosamente as narrativas e compará-las entre si permite identificar as regularidades e as principais dimensões presentes nas reflexões e descrições das práticas profissionais, a partir dos olhares dos alunos, que atualmente são professores em formação inicial (LIM, 2011), e que manifestam formas comuns ou distintas de entender socialmente as práticas de ensino e a identidade do professor (SFARD; PRUSAK, 2005).

Após esse processo de organização das informações disponíveis nas categorias construídas a partir da leitura do material, alcançar quais foram os temas mais frequentes no conjunto de narrativas referentes à pergunta 1 e, posteriormente, à pergunta 2 foi um procedimento necessário. Para isso, realizou-se, primeiramente, uma leitura atenta buscando identificar unidades de significado, assim como uma consulta sobre a frequência de palavras mais recorrentes no conjunto das primeiras narrativas (que contavam sobre a experiência escolar) e, depois, no conjunto das segundas narrativas (que diziam sobre a escola que consideravam ideal), usando como apoio à pesquisa o programa NVivo 10². Essa consulta sobre a frequência de palavras, organizadas por campos semânticos, proporcionou uma visão de quais foram os temas mais abordados pelos estudantes em suas escritas, quando se referiam às vivências escolares e quando se referiam à escola que julgavam ideal.

Os campos semânticos que reuniam uma maior frequência de aparições em unidades de significado nas narrativas que discorriam sobre a primeira

¹ Essa diferença existe porque três estudantes escreveram somente sobre a primeira questão.

² Nvivo é um software que auxilia na organização do conjunto de informações e dos dados.

questão, foram: *professores, aula, primária, colégio, educação e crianças*, respectivamente (figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras referente as narrativas sobre a memória escolar



Diferentemente, na contagem considerando apenas as narrativas referentes à segunda questão, o foco não aparece primeiramente nos professores, mas sim nas crianças, nos alunos, sendo as palavras mais presentes: *criança, escola, alunos, professores e aula*, como se pode notar na nuvem de palavra³ gerada pelo programa (figura 2).

Figura 2 – Nuvem de palavras referente a escola que consideram ideal



Assim, enquanto nas primeiras narrativas o tema mais presente é

³ A partir do resultado da frequência de palavras o programa gera o que chama de “nuvem de palavras”, que consiste em uma organização visual das palavras mais frequentes, organizadas de forma a mostrar quais mais aparecem (quanto maior está a palavra na nuvem, mais vezes apareceu no conjunto de textos) e como aparecem, isto é, quando presentes no texto aparecem na relação com outras palavras.

“professores”, nas referentes à segunda questão, é “crianças”. Diante desses resultados, foi relevante analisar o que diziam os estudantes ao se referirem aos professores (suas metodologias e as relações estabelecidas entre professor-aluno) e às crianças (relações estabelecidas entre aluno-aluno).

Para a realização da análise, bem como para a construção de relações entre as experiências que os estudantes tiveram na vida escolar e as concepções de escolas ideais, classificou-se os estudantes em três grupos: o grupo que teve mais experiências positivas do que negativas na escola ao que se refere às relações com os professores e com as aulas (primeiro grupo); o grupo que relata tanto experiências positivas quanto negativas, sem dar destaque a um lado ou outro (segundo grupo); e o grupo que teve mais experiências negativas (terceiro grupo). Novamente, a mesma classificação foi realizada, no entanto, a partir de outro aspecto que não as práticas dos docentes e as relações estabelecidas com eles. Nesse segundo movimento, agrupou-se, levando em contas as características das experiências vividas, os professores em formação em três grupos de acordo com o que diziam sobre o tema “crianças”.

Assim, pretendeu-se induzir a produção e a confrontação de dimensões e narrativas, com comparações sucessivas, num processo interativo, que também possibilitou compreender posicionamentos, teorizações e relações. Ainda nesse processo, a teoria na qual os estudantes se apoiavam em sua formação foi sendo evidenciada, o que possibilitou que melhor interagissem com ela (DOMINGO, 2014).

Após a classificação dos estudantes em três grupos a partir da pergunta 1, houve uma aproximação com as narrativas sobre a pergunta 2, o que permitiu pontuar o que cada grupo de estudantes dizia sobre como deve ser a aula e a relação aluno-professor, ao responderem a segunda questão.

Da mesma maneira ocorreu o cruzamento dos dados ao que se refere às relações entre os alunos e o que julgam ideal, levando em consideração o grupo que teve mais experiências positivas nas relações com seus pares e o que teve mais experiências negativas. Diante disso, as compreensões sobre o problema de pesquisa foram construídas na análise e comparação do que dizem os estudantes de cada grupo em relação aos professores, às metodologias e aos pares.

É importante atentar para o fato de que essa análise foi horizontal, ou seja, buscava-se o posicionamento sobre determinado tema e a visão do conjunto de sujeitos sobre ele.

Dessa forma, na realização da análise, buscou-se evidenciar qual é a visão geral do conjunto desses estudantes sobre as questões levantadas e quais as diferenças encontradas nas respostas dos três grupos.

Resultados

Iniciou-se a análise pelo que os estudantes rememoravam a respeito dos professores, fosse da relação estabelecida entre aluno e professor, da metodologia de ensino ou da forma de avaliação, bem como pelo que diziam

ser uma escola ideal. Assim, a partir do que traziam em suas narrativas, foi possível organizar o que pensa ser ideal cada um dos grupos na tabela seguinte:

Tabela 1

O que julgam ideal →	Relação aluno-professor (características e condutas que deve ter o professor)	Metodologia e avaliação	O que não deve fazer o professor
Grupo 1 Experiências positivas	O professor deve ser carinhoso, exigente, disponível e próximo. Deve ter paciência, confiar nos alunos, conversar com os alunos e tratar cada um de forma singular.	As aulas devem ser práticas, interativas e divertidas – nas quais as crianças aprendam fazendo, brincando e jogando –, devem ensinar valores morais e ter excursões.	
Grupo 2 Experiências tanto positivas quanto negativas	O professor deve ser mais próximo dos alunos e transmitir confiança.	Realizar exames orais, fazer os alunos investigarem, aproximar a escola da vida cotidiana, considerar os interesses dos alunos, fazer com que o aluno seja ativo na aula, realizar excursões, jogos e brincadeiras.	Não dar aulas monótonas.
Grupo 3 Experiências negativas	O professor deve captar a atenção das crianças, deve ter um trato justo e igualitário perante a turma, dar atenção individualizada para cada um e motivar os alunos.	Realizar uma avaliação contínua, as aulas devem ser práticas, com jogos, brincadeiras e divertidas, deve haver excursões e o uso de tecnologias.	Não deve haver muitas tarefas. Não deve dar tanta atenção às provas e, tampouco, aulas muito teóricas.

É importante que o número de estudantes em cada um dos grupos seja evidenciado. De 52 narrativas, em 14 aparecem mais recordações positivas de professores e de aulas, em 12 há recordações tanto positivas quanto negativas e em 13 as recordações são mais negativas. No total, 39 estudantes discorreram sobre os professores e as metodologias utilizadas na aula ao narrar as suas experiências escolares, sendo que o restante não se deteve a esses temas.

A partir da análise dos dados, percebe-se que os estudantes que viveram

experiências positivas nas relações com seus professores, ao escreverem sobre como deve ser um professor ideal no trato com as crianças, evidenciaram um contato afetivo, chamando atenção para a proximidade necessária nessa relação, bem como as características que deve ter o docente: *Es necesario que un maestro resulte cercano, disponible y atento con sus alumnos, pues de la forma que tú los trates así te responderán ellos.* (A. N., narrativa 2)⁴

Além disso, também escreveram sobre a necessidade de tratar cada aluno de maneira singular: *El trato, para mí, debería de ser personalizado.* (L. O., narrativa 2)⁵

Já, os estudantes que não evidenciaram se suas experiências foram em maior parte positivas ou negativas discorreram menos sobre esse tópico, destacando somente a proximidade e a confiança que o professor deve transmitir.

Me gustaría ser un profesor que los alumnos pudieran acudir a mi teniendo el problema que tengan y poder resolvérselo en la medida de lo posible de la mejor forma, ser un profesor que sea cercano con mis alumnos. (C. A., narrativa 2)⁶

Em contrapartida, o terceiro grupo não discorreu sobre aspectos afetivos, mas sim sobre motivação e sobre a necessidade dos professores tratarem seus alunos de maneira igualitária:

[...] que exista un trato justo e igualitario por parte de los maestros con horarios y atención individualizada para los alumnos que necesiten esta atención. Una escuela que esté caracterizada por profesores que estén dispuestos a ofrecer una mayor contención en las aulas, con más compromiso para la enseñanza y mejores actitudes de atención, escucha y seguimiento de sus alumnos. (L.I., narrativa 2)⁷

[...] hagan que participen todos de manera que estos se involucren y aprendan y traten igual a unos y otros. (J. H., narrativa 2)⁸

Diante dessas análises, surgem algumas questões:

⁴ Tradução: É necessário que um professor seja próximo, disponível e atento aos seus alunos, porque a maneira que os trate será a maneira que lhe vão responder. (A. N., narrativa 2)

⁵ Tradução: O tratamento, para mim, deveria ser personalizado. (L. O., narrativa 2)

⁶ Tradução: Gostaria de ser um professor que os alunos pudessem pedir ajudando tendo o problema que tivessem e poder resolvê-lo, na medida do possível, da melhor maneira, gostaria de ser um professor que fosse próximo aos alunos. (C. A., narrativa 2)

⁷ Tradução: [...] que exista um tratamento justo e igualitário por parte dos professores, com horários e atenção individualizada para os alunos que necessitem dessa atenção. Uma escola que esteja caracterizada por professores que estejam dispostos a oferecer uma maior contensão nas salas de aula, com mais compromisso com o ensino e melhores atitudes de atenção, escuta e acompanhamento de seus alunos. (L.I., narrativa 2)

⁸ Tradução: [...] Façam com que todos participem, de maneira com que eles se envolvam e aprendam; e tratem igualmente uns e outros. (J. H., narrativa 2)

- Por que o terceiro grupo diferentemente dos anteriores não traz a questão da afetividade em suas narrativas sobre a escola ideal?

- Por que enquanto os primeiros grupos escrevem sobre tratamento singular para cada aluno, o terceiro escreve sobre um tratamento igualitário?

Com o intuito de alcançar respostas para essas questões foi necessário retornar às primeiras narrativas – sobre as vivências escolares – de cada um dos grupos. Afinal, a experiência vivida na escola como aluno pode explicar algumas concepções que esses estudantes têm hoje sobre a escola ideal.

Fazendo menção à segunda pergunta, já colocada anteriormente, percebe-se que os estudantes dos dois primeiros grupos têm uma visão distinta da dos estudantes do terceiro grupo sobre o que vem a ser um tratamento singular e diferenciado para cada um dos alunos. Enquanto os dois primeiros grupos defendem um tratamento singular, indicando que é preciso que o professor saiba das necessidades de cada um dos alunos e as contemple de diferentes maneiras, visto que são todos diferentes e têm capacidades distintas; o terceiro diz que o trato deve ser igualitário. Esses aspectos podem ser explicados a partir das narrativas sobre as experiências escolares dos estudantes do terceiro grupo:

En el paso de Infantil a Primaria fue bastante duro para mí. Tuve muy mala experiencia con la profesora que había en ese momento y fueron años bastante difíciles. Esta profesora era bastante dura y mala, por llamarla de alguna manera. Siempre he tenido más dificultad con las matemáticas y el inglés y esta profesora no me ayudaba nada y no intentaba que yo pudiera mejorar en estas dos asignaturas. A pesar de todo esto siempre he salido adelante con mis notas y no he repetido ningún curso. Incluso a pesar de que esta profesora marcó mi infancia. El sistema que había en este colegio, tanto profesores como la enseñanza no era la correcta. No te ayudaban a ningún problema y no lo intentaban solucionar, ridiculizaban a los niños que tenían dificultad con alguna asignatura y no apostaban por ti para nada. (L.I., narrativa 1)⁹

Por isso argumentam que o tratamento deve ser igualitário, pois o tratamento singular não era feito de acordo com as necessidades dos alunos, era sim um tratamento excludente. Os estudantes do terceiro grupo possuem, portanto, uma concepção outra da ideia do que chamam de “tratamento singular”.

Uma razão do terceiro grupo não citar a relação afetiva estabelecida

⁹ Tradução: A passagem da educação infantil para o primário foi bastante dura para mim. Tive uma experiência muito ruim com a professora que tive neste momento e foram anos muito difíceis. Esta professora era muito difícil e ruim. Sempre tive mais dificuldade em matemática e em inglês e esta professora não me ajudava em nada e não tentava me ajudar a melhorar nessas duas disciplinas. Apesar de tudo sempre tive notas e não repeti nenhum ano. Mesmo que esta professora tenha marcado minha infância. O sistema que havia neste colégio, tanto ao que se refere aos professores como ao ensino não era correto. Não te ajudam com nenhum problema, não tentavam solucionar, ridicularizavam as crianças que tinham dificuldades em alguma disciplina e não apostavam em você em nada. (L.I., narrativa 1)

entre professor-aluno como sendo algo relevante pode ter origem no fato de que além de terem tido professores que não demonstravam carinho ou passavam confiança para eles, tiveram professores que os tratavam de maneira diferenciada, como forma de exclusão e não inclusão. Assim, como não vivenciaram situações em que houvesse afetividade na relação professor-aluno, indicam não ter repertório suficiente para pensar esse aspecto como necessário no trabalho docente.

Além de discorrerem sobre as relações estabelecidas, os estudantes também escreveram sobre as metodologias utilizadas por seus professores e as que julgam ideais. Nota-se (tabela 1) que o primeiro grupo não discorre sobre a avaliação, mas sobre as aulas que devem ser práticas, nas quais se aprende fazendo; sobre práticas de excursões; e foi o único grupo que discorreu sobre ensinamentos de valores morais:

No solo se impartirían conocimientos. Sería primordial para mi enseñar a los niños valores, a tener respeto, autoestima, no dejarse influenciar, ser fuertes a su personalidad, cosas a las que los maestros podemos y debemos contribuir desde siempre para poder formar personas fuertes y capaces de enfrentarse a la vida. (A. N., narrativa 2)¹⁰

O segundo grupo, igualmente, aponta a necessidade de aulas práticas, mais próximas da vida cotidiana e a prática de excursões, no entanto acrescenta a necessidade de considerar o interesse dos alunos, bem como também trouxeram em suas narrativas a avaliação (ver tabela 1).

[...] cobra especial relevancia la implicación por parte del profesor para poder preparar, plantear o simular en el propio aula la vida diaria con ejemplos ilustrativos que requieran la participación de toda la clase. Aún mejor sería salir a la calle con los niños para poderlo demostrar de forma más real. Por tanto se trata de un aprendizaje activo con la implicación de los alumnos, acercándolo a la vida cotidiana. (J. U., narrativa 2)¹¹

Me gustaría una escuela en la que se investigara, en la que los exámenes fueran orales para poder discutir, y debatir. (M. A., narrativa 2)¹²

Já, o terceiro grupo, além de também se referir às aulas práticas, trouxe a questão de que a avaliação deve ser pensada de outras formas que não somente

¹⁰ Não só lhe transmitiriam conhecimentos. Seria primordial para mim ensinar às crianças valores, ensinar a terem respeito, autoestima, a não se deixarem influenciar, a terem personalidade, coisas que como professores podemos e devemos contribuir desde sempre para poder formar pessoas fortes e capazes de enfrentar a vida. (A. N., narrativa 2)

¹¹ Tradução: [...] cobra especial relevância a implicação por parte do professor para poder preparar, planejar ou simular, na própria sala de aula, a vida diária com exemplos ilustrativos que requeiram a participação de toda turma. Ainda melhor seria sair pela rua com as crianças para poder demonstrar de forma mais real. Portanto, se trata de uma aprendizagem ativa com a implicação das crianças, aproximando-a da vida cotidiana. (J. U., narrativa 2)

¹² Tradução: Eu gostaria de uma escola em que se investigasse, em que as avaliações fossem orais para poder discutir e debater. (M. A., narrativa 2)

a prova, além de mencionar que o uso de tecnologias na aula deve estar presente.

Otro factor que me parece muy importante es que los maestros deberían de dejar de prestar tanta atención a los exámenes como forma de evaluar y se plantearan otro tipo de tareas, ya que hay miles de formas de evaluar los conocimientos de un niño. (M. I., narrativa 2)¹³

Una escuela donde los conocimientos se transmitan de forma clara y a través de grandes debates con los profesores y compañeros, juegos y tecnología adaptada a nuestros días como pantallas táctiles, etc. (C. A., narrativa 2)¹⁴

Incluir más horas de deporte, artes, talleres, actividades con tecnología. (F. E., narrativa 2)¹⁵

Da mesma maneira colocam-se algumas questões:

- O fato do primeiro grupo ter esquecido de mencionar a avaliação poderia indicar que não tiveram problemas quanto a esse aspecto em sua vida escolar?
- Por que somente o primeiro grupo fala sobre valores morais?

Os estudantes do primeiro grupo, cuja maioria das experiências são positivas, não trazem como marcas a avaliação. Lembram-se sempre do que lhes foi marcante –seja positivamente ou negativamente –, nesse caso a avaliação não foi lembrada nas narrativas do primeiro grupo. Podem ter se esquecido de mencionar alguns aspectos citados pelos outros grupos por não terem vivido como algo dificultoso. Por exemplo: por terem sido avaliados continuamente, podem não se dar conta da avaliação como um momento difícil e sofrido, mas sim como parte do processo; não destacando, assim, como um item a ser pensado separadamente. Além disso, chamam atenção para os valores que devem ser ensinados em sala de aula, porque assim como apontado anteriormente, os estudantes do primeiro grupo tiveram um ambiente emocional saudável, possibilitado também pela prática do docente:

Algo que siempre me marcó fue que mi profesora de aquella época nos animara a estudiar siempre y cuando nos divirtiéramos, sus clases eran muy amenas y se terminaban muy rápido, ella supo conseguir que un grupo de niños con 11 o 12 años estuvieran atentos durante una hora a su asignatura, ella no esperaba que estudiásemos para aprobar un examen sino que buscaba que realmente nosotros aprendiéramos esos conceptos que nos enseñaba en clase. (A. L., narrativa 1)¹⁶

¹³ tradução: Outro aspecto que me parece muito importante é que os professores deveriam deixar de dar tanta atenção as provas como forma de avaliar e propusessem outro tipo de propostas, já que existem milhares de formas de avaliar os conhecimentos de uma criança. (M. I., narrativa 2)

¹⁴ Tradução: Uma escola onde se transmitam os conhecimentos de forma clara e através de grandes debates com os professores e companheiros, jogos e tecnologia adaptada aos nossos dias como lousas digitais, etc. (C. A., narrativa 2)

¹⁵ Tradução: Incluir mais horas de esportes, oficinas, artes, atividades com tecnologia. (F. E., narrativa 2)

¹⁶ Tradução: Algo que sempre me marcou foi que a minha professora daquela época nos animava para estudar sempre e, também, quando nos divertíamos. Suas aulas eram muito amenas e passavam rápido, ela soube conseguir que um grupo de crianças com 11 e 12 anos estivessem atentos durante uma hora na sua disciplina, ela esperava que nós estudássemos para passar nas provas, dessa forma buscava com que nós realmente aprendéssemos os conceitos que nos ensinava em aula. (A. L., narrativa 1)

Ademais, o segundo grupo traz aspectos relevantes não mencionados pelos outros, como considerar o interesse dos alunos e aproximar a escola da vida. Acredita-se que usam tanto as experiências que lhes foram negativas, quanto as positivas como potentes para pensar a escola ideal. Isso porque o que viveram de positivo pode exemplificar suas visões de aula ideal, mas o que foi negativo pode fazer com que reflitam sobre outros aspectos da aula que, em situações somente boas poderiam passar despercebidos.

Além das relações estabelecidas entre professor e aluno e das metodologias, percebeu-se que outro aspecto que aparece nas narrativas sobre a escola ideal é o que não deve ser feito. Somente os estudantes do segundo e do terceiro grupo que escreveram sobre o que não deve ser feito e sobre como não deve ser uma aula. Sendo que o grupo que teve experiências positivas e negativas apresenta somente um tópico em que diz que a aula não deve ser monótona (tabela 1). Já, o último grupo é o que mais discorre sobre esse tópico, vez que tem mais referências negativas que positivas, talvez por isso mais condições de pensar o que é errado do que o que é essencial.

Também a partir do tema “criança” buscou-se compreender o que os professores em formação viveram nas relações com seus pares na escola e como esses estudantes de graduação pensam essas relações para uma escola ideal (ver tabela 2).

Tabela 2

O que dizem das relações entre pares os que tiveram experiências positivas com os pares	O que dizem das relações entre pares os que tiveram experiências negativas com os pares
<p>Deve existir um sentimento de amizade entre os alunos; a relação deve estar baseada no respeito e na igualdade.</p> <p>Deve-se criar um ambiente onde o aluno estabeleça vínculos e desenvolva a cooperação.</p> <p>Deve-se construir uma base emocional compartilhada que permita estabelecer relações mais satisfatórias, nas quais não haja diferença entre os alunos e não criem relações que gerem conflitos.</p>	<p>Deve haver tempo, na aula, para que as crianças se relacionem e se conheçam.</p> <p>Os alunos devem ser capazes de resolver problemas de convivência e deve haver respeito mútuo.</p>

É importante ressaltar que dos 51 estudantes, somente 18 contam de maneira mais enfática algo sobre as relações entre pares nas experiências escolares que viveram, sendo que desses 18, apenas 7 discorrem sobre esse tema ao pensar em uma escola ideal. De 16 alunos que relataram experiências positivas com seus pares na primeira narrativa, somente cinco

discorreram, na segunda narrativa, sobre como devem ser propiciadas essas relações na escola ideal. Em contrapartida, os dois únicos que relataram experiências negativas nesse quesito, abordaram essa questão na segunda narrativa também.

A quantidade de estudantes que discorreu sobre esse tema, indica que o número de palavras – alunos e crianças – quando da consulta de frequência de palavras, não se referia às relações estabelecidas entre os pares, mas sim à aula. Isto é, ao pensar a aula e a metodologia dos professores que julgam ideal, os estudantes também pensavam nos alunos, pensavam nas metodologias e na aula em função das crianças.

Discussão dos resultados

As memórias do vivido, ainda que sejam subjetivas, são impregnadas de emoções e interpretações que marcaram a compreensão da situação naquele momento. Essas memórias, ao virem à tona permitem novos aprofundamentos nas compreensões e novas relações, em função do conhecimento e da realidade atual. Isso permite, ao mesmo tempo, neste caso, entender como os estudantes percebem a prática docente, o que é que lhes deixou marcas e quais elementos caracterizam, a partir desse lugar de onde olham hoje, o que valorizam ou rejeitam nas práticas dos professores.

Ter acesso ao que marcou um estudante e perdurou até o início da formação profissional permite analisar as narrativas sob duas perspectivas: o que o marcou na experiência como aluno, e como que, ao narrar essa memória, o estudante traz uma projeção do futuro de como quer ser como professor. Percebe-se, portanto, a partir das leituras atentas das narrativas dos estudantes e das comparações, que esses professores em formação inicial, ao narrarem sua vida escolar e a escola que julgam ideal, já se projetam como futuros professores.

Isso fica evidente quando os resultados indicam que as palavras *professores* e *crianças* são as que aparecem com maior frequência nas narrativas. E, ainda mais, quando se analisam os dados e se percebe que as palavras *crianças* e *alunos*, na maioria dos casos, não aparecem para discorrer sobre as relações estabelecidas entre as crianças na escola, mas sim para discorrer sobre as relações entre professor-aluno e as aulas pensadas em função dos alunos. Dessa maneira, é possível compreender que, ao rememorar a vida escolar, os estudantes já foram se projetando como futuros docentes – que percebem a criança como a razão da escola –, ao avaliarem as práticas e as condutas dos professores que tiveram na escola. Assim, a narração da experiência vivida, dentro de um espaço pedagógico e de formação pode ser um bom cenário para ir construindo e desenvolvendo uma primeira identidade profissional (RIVAS et al., 2010; CLANDININ, CAVE, 2008).

Evidenciando, portanto, que as narrativas giravam mais em torno dos professores, à luz dos resultados foram identificados os elementos principais que determinam uma boa prática profissional a partir da perspectiva dos

estudantes. Eles valorizam mais as boas práticas nas quais projetam o professor que querem ser. Neste sentido, destacam que o professor deve ser próximo ao estudante, deve associar a aula à vida e propor atividades práticas, nas quais o estudante é construtor e não reproduzidor.

Além disso, enfatizam que o docente deve ser próximo aos alunos, transmitir confiança e captar a atenção. Em relação à afetividade, o terceiro grupo pouco discorre. Percebe-se, a partir da análise das primeiras narrativas em comparação com as segundas e, ainda, comparando os três grupos entre si, que aqueles que viveram experiências negativas muitas vezes não apontaram como necessárias algumas condutas provavelmente porque não as conhecem. Contudo, ao descreverem as práticas negativas e pensarem em sua futura prática de ensino, esses grupos que tiveram experiências negativas na escola, discorrem sobre o que não devem fazer na posição de docentes. Supõe-se que isso ocorra porque o repertório de suas vivências é mais significativo em aspectos negativos do que positivos.

Diante disso, enquanto nas narrativas do primeiro grupo o foco aparece no positivo e no que deve ser desenvolvido na escola, nas narrativas do segundo e do terceiro grupos o foco aparece no negativo e no que não devem reproduzir com seus alunos.

Outra evidência foi que os estudantes quando usam os mesmos termos para se referir a algo podem estar se referindo a coisas distintas. Por exemplo, quando o primeiro grupo diz que os professores devem tratar os alunos de maneira singular, se refere ao fato de que um tratamento igualitário não é apropriado já que é necessário considerar as singularidades e necessidades de cada um. Já, quando os estudantes que tiveram experiências negativas defendem um tratamento igualitário, o defendem porque o tratamento singular que vivenciaram na escola não era voltado para suprir as necessidades, mas era sim uma maneira de exclusão. No entanto, só chegou-se a essas conclusões ao comparar não somente o que pensam os grupos sobre uma escola ideal, mas também ao comparar as vivências que tiveram quando crianças.

A partir dos resultados da pesquisa percebe-se que a rememoração do passado configurou-se como uma experiência formativa, uma vez que quando narra o vivido, o estudante refletia sobre ele ao lhe atribuir valores positivos ou negativos e, por vezes, justificando o porquê desses valores.

Sem esse exercício de lembrar a experiência passada, pode ser que alguns aspectos que trouxeram nas reflexões presentes nas segundas narrativas não fossem contemplados. Isso porque

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram 'esquecidos' no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o

despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 51).

Buscando, portanto, os “feixes que ficaram esquecidos no tempo”, os estudantes vislumbravam futuros possíveis a partir da reflexão que faziam e que os levava a pensar modos de ser professor.

No ato de narrar o passado o estudante ressignifica o já vivido. Isto é, no momento em que viveu a experiência significou-a de determinada maneira e, passado anos, tendo vivido outras experiências, e por isso estando sempre formando-se e transformando-se, ao retornar as vivências escolares já é outro – vez que é um sujeito sócio-histórico (VIGOTSKI, 1978), que se constitui no contato com o outro e com o meio em que está inserido – e, por isso, as compreende de outras formas. Sendo outro, agora um profissional em formação inicial, interpreta as vivências escolares de uma maneira que as utiliza para refletir sobre a sua futura prática. Afinal,

En el proceso de convertirse en profesor, además de variables contextuales, entran las experiencias vividas en su biografía como alumno/a y los aprendizajes que, por observación, ha ido acumulando. [...] El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 41)

Nota-se que quando narravam as experiências escolares, os estudantes já pensavam em como deveriam ser como professores. Afinal, contavam suas memórias de escola de quando eram estudantes de ensino fundamental, do lugar que se encontram hoje: de professores em formação inicial. Dessa maneira, as narrativas sobre a prática docente estão em função do que gostariam de ser e do que não gostariam, lembram suas vivências escolares, os professores que tiveram e suas metodologias. Alcança-se que esse rememorar a partir da narrativa está servindo para começar a construir sua identidade profissional docente, a partir da identificação com o positivo e da rejeição do negativo. Ideias centrais que darão corpo ao conhecimento pedagógico posterior, já vão se formando e se articulando durante a formação inicial - ideia essa que se coincide com o que planteiam Conle (2003), Lim (2011), Clandinin & Cave (2008), Dominicé (2006) ou Knowles (2004) ou Smith (2007) entre outros.

Considerações finais

Em um momento em que, como alerta Ball (2003), estão emergindo novos discursos bastante centrados nos resultados, que vão minando abordagens mais autorreflexivas e de compromisso profissional e impondo aos sujeitos

opiniões externas, parece razoável que, na formação inicial e permanente de professores, a experiência pessoal vivida receba atenção. Dado que a formação docente envolve complexidade e surpresas (SANCHO; CORREA, 2013), que importa todo o processo de socialização na profissão, desde a infância até a formação inicial (KNOWLES, 2004; RIVAS, LEITE, 2013), as narrativas dos estudantes sobre as suas experiências escolares abrem uma nova possibilidade – estratégica e curricular – que acrescenta uma maior atenção ao já valorizado poder formativo das narrativas de experiências escolares.

É uma nova forma de mergulhar em recordações, carregadas de emoções, que incorporam um grande número de implícitos possíveis. Rememorar, compartilhar e repensar coletivamente são atos valiosos na formação docente, identitária e no fortalecimento do componente atitudinal e do compromisso do professor (DAY, GU, 2012; HANSEN, 2001). Ao verbalizar e colocar em debate este regresso à memória repensada, reconstrói-se e racionaliza a realidade, a prática, os valores e os apoios dos implícitos que estavam se fortalecendo. Muitas dessas recordações e reflexões merecem ser retomadas para serem reconstruídas no sentido de contribuir para o desenvolvimento da profissão e o compromisso social.

É muito potente tanto tomar consciência do valor das memórias escolares, como desenvolver uma visão crítica delas. Sem dúvida, existe muito mais na memória e na reflexão sobre essa do que o que está nas narrativas. Talvez essas estratégias – de trabalhar com a memória a partir de narrativas autobiográficas – representem passos firmes para futuros processos sustentáveis e implicativos de debate curricular (ESCUADERO, 2009) e de desenvolvimento do conhecimento profissional docente (MONTERO, 2001; ZEICHNER, 2010).

Produzir e compartilhar essas narrativas sobre a escola, bem como analisá-las em uma faculdade de educação, pode ser uma boa estratégia para ampliar os sentidos do aprendizado no início da profissão e para desconstruir muitos estereótipos sobre a escola (POURTOIS; DESMET, 2006). Ao abrir o debate e a argumentação coletiva coloca-se a possibilidade de construir, com eles, uma didática importante para o desenvolvimento efetivo da profissão. Esses atos de verbalizar e compartilhar dialogicamente o passado ajudam o estudante a criar um maior repertório experiencial e significativo, socializá-lo na profissão e, assim, ir nela construindo espaços de identidade.

Socializar a experiência acumulada como aluno (KNOWLES, 2004), falar sobre ela, repensá-la criticamente e reconstruí-la, transcende a tradicional formação acadêmica inicial. Partilhar histórias, dialogar sobre elas, até alcançar uma compreensão compartilhada, ajuda a reconstruir as interpretações sobre a experiência vivida. Por esse motivo, essas narrativas e o diálogo público – na aula – ajudam a uma determinada socialização profissional, uma “identidad que marca la diferencia” e um “aprendizaje

sustantivo” (SFARD; PRUSAK, 2005). É principalmente por isso que essa prática se configura como potente na formação de professores (CONLE, 2003; CORTÉS, LEITE, RIVAS, 2014; RIVAS, 2007; RIVAS et al., 2010) e no desenvolvimento de seu conhecimento.

Não se trata somente de conhecimento ou socialização, mas também de compromisso, pois tudo isso favorece, desde a escrita narrativa até o diálogo posterior e a reconstrução de compreensões, uma grande implicação pessoal e coletiva. Abre a possibilidade de ir consolidando um grupo de reflexão que adote uma atitude questionadora. E, conseqüentemente, essa possibilidade dialógica pode ser também um certo antídoto frente a qualquer aceitação acrítica e irrefletida de rotinas, práticas, conceitos e propostas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fortes, 2010.

BALL, Stephen. Teacher’s soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, Brighton, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teacher professional identity. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERLINER, David. Pursuit of the Expert Pedagogue. **Educational Researcher**, v. 15, n. 7, p. 5-13, 2000.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena; PASSEGUI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. 2012.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

CHARMAZ, Kathy. Grounded Theory: objectivist and constructivist methods. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2004.

CLANDININ, Dean Jean. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2007.

CLANDININ, Dean Jean; CAVE, Marie Therese. Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. **Medical education**, Co-Action Publishing, v. 42, n. 8, p. 765-770, 2008.

CONLE, Carola. An anatomy of narrative curricula. **Educational Researcher**, v. 32, n. 3, p. 3-15, 2003.

CORTÉS, Pablo; LEITE, Anália; RIVAS, José Ignacio. Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 24, p. 199-214, 2014.

DAY, Christopher; GU, Qing. **Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos**. Madrid: Narcea, 2012.

DOMINGO, Jesús. La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación: Miradas cruzadas entre Brasil y España**. Porto Alegre e Granada: ediPUCRS/Eug, 2014.

DOMINGO, Jesús; BOLÍVAR, Antonio. Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional. **Revista de Ciencias de la Educación**, Madrid, v. 176, p. 515-528, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

ESCUADERO, Juan Manuel. Comunidades Docentes de Aprendizaje, formación del Profesorado y mejora de la educación. **Ágora para la EF y el Deporte**, Valladolid, n. 10, p. 7-31, 2009.

FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: _____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMÉZ-CHACÓN, Inés M. Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto. In: MORENO, Mar; ESTRADA, Assumpta; CARRILLO, José (Eds.). **Investigación en Educación Matemática XIV**. Lleida: SEIEM, p. 121-140, 2010.

HANSEN, David. **Llamados a enseñar**. Barcelona: Idea Books, 2001.

KNOWLES, Gary. Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. In: GOODSON, Ivor (Ed.). **Historias de vida del profesorado**, Barcelona, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIM, H. W. Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 27, n. 6, p. 969-981, 2011.

MONTERO, Lourdes. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **La educación implícita**. Madrid: Editorial Popular, 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Alguns apontamentos sobre formação, experiência, narrativa na formação docente em diálogo com algumas idéias bakhtinianas. **Texto Círculo 2010**, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com.es/2010/09/alguns-apontamentos-sobre-formacao.html>. Acesso em: 28 mar. 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa F. Narrar investigando, investigar narrando: La producción de conocimiento de La enseñanza en La investigación narrativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; BOLIVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España**. Porto Alegre e Granada: ediPUCRS/Eug, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: _____; _____ (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RIVAS, José Ignacio. Vida, Experiencia y Educación: La biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDLICK, Ingrid (Ed.). **La Investigación Educativa: Una Herramienta de Conocimiento y de Acción**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.

RIVAS, José Ignacio et al. La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. **Revista de Educación**, Espanha, v. 353, p. 197-209, 2010.

RIVAS, José Ignacio; LEITE, Anália. Aprender la profesión desde el pupitre. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona: Editorial Praxis, n. 436, 34-37, 2013.

SANCHO, Juana; CORREA, José Miguel. Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona: Editorial Praxis, n. 436, p. 18-21, 2013.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Identity that makes a difference: substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. In: CHICK, H.; VINCENT, J. (Eds.) **Proceedings of the Twenty-ninth Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Victoria, 2005.

SMITH, Robin G. Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. **Teachers and teaching: theory and practice**, p. 377-397, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: Reflexões teórico-metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Paidós, 1978.

ZEICHNER, Kenneth. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.