

## FORMAÇÃO DE PROFESSOR: NARRATIVAS DO “LOCUS” EDUCACIONAL

### TEACHER TRAINING: NARRATIVES OF THE EDUCATIONAL ‘LOCUS’.

Martha Maria Macedo Bezerra<sup>1</sup>  
Maria do Socorro Lucena Lima<sup>2</sup>  
Rivalina Maria Macedo Fernandes<sup>3</sup>

#### RESUMO

O objetivo do presente trabalho é desenvolver uma breve análise sobre formação de professores no Nordeste do Brasil, especificamente, na região do Cariri Cearense, através da identificação das referências à sua formação profissional, promovendo uma ampliação tanto quantitativa, quanto posteriormente, qualitativa desse campo. O universo do estudo compreendeu 30 docentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 20 a 59 anos, localizados na região do Cariri, estado do Ceará. Através do uso de uma abordagem qualitativa, voltada para o estudo dos discursos leigos sobre a formação de professores, as narrativas orais com fins de pesquisa social foram analisadas a partir da perspectiva dos informantes. A amostra proposital (*purposeful sampling*) foi composta por 05 professores, por apresentarem um perfil de inclusão propício à contextualização da temática. Percebemos que as narrativas dos docentes contêm um sentido socialmente particularizado, face ao que é evidenciado nas vivências e interpretações com sua prática, daí a busca por decodificadores no restabelecer uma conexão discursiva que possa traduzir a intensidade do ato pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Narrativas. Educação.

#### INTRODUÇÃO

É Graças a uma busca constante de (re) construção do conhecimento que os docentes estão refletindo sua profissão. Neste contexto, surge o *lócus educacional* como espaço de negociações e trocas de situações vividas, naquilo que permeia o binômio profissão/ambiente escolar, particularmente, quando se pontua os repertórios e/ou cenas do conhecimento construído pelos professores em legitimar sua práxis. Concordando com Nunes (2001), as pesquisas sobre a formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE/Fortaleza/CE). E-mail: dblf@ig.com.br

<sup>2</sup> Professora e pesquisadora em Didática e Estágio da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e Doutora pela FEUSP, Fortaleza, Ceará - Brasil, e-mail: socorro\_lucena@uol.com.br

<sup>3</sup> Mestre em Gestão em Organizações Aprendentes – UFPB. E-mail: rivalinafernandes@gmail.com

Nessa perspectiva, a voz ao professor, a partir dos seus territórios de negociação ao ensino e aprendizagem, bem como de suas trajetórias de vida em consonância com seu *locus* de atuação, sublinham relações entre pares que suscitam uma performance profissional. Parafraseando Nóvoa (1995) e Nunes (2001) esta nova forma de (re)pensar a formação veio na contramão dos estudos anteriores desenvolvidos que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competência e técnicas, gerando tensões e formas variadas de se perceber e perceber seu ambiente de trabalho, provocando uma crise de identidade, em detrimento a uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Nessa acepção, no sentido de abrir reflexão sobre esse movimento imbricado a formação de professores e os saberes construídos ao longo dos seus itinerários educacionais, que Nóvoa (1995, p.19) destaca que esse movimento surgiu “[...] num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores [...]”.

Importante lembrar que, segundo Nunes (2001) e Fiorentini et al., (1998), existe uma tendência crescente das pesquisas, em nossa realidade, de procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Para os autores, de uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Segundo a linha de raciocínio dos referidos autores, nos anos 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização, portanto, de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes.

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é desenvolver uma breve análise sobre formação de professores no Nordeste do Brasil, especificamente, na região do Cariri Cearense, através da identificação das referências utilizadas pelos docentes em suas abordagens teórico-metodológicas em sala de aula, e como isto repercute em sua formação profissional, promovendo aquilo que Tardif (2000) traduz como uma ampliação quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo.

## **METODOLOGIA**

O universo do estudo compreendeu 30 docentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 20 a 59 anos, localizados na região do Cariri, estado do Ceará. Através do uso de uma abordagem qualitativa, voltada para o estudo dos discursos leigos sobre formação de professores, as narrativas orais com fins de pesquisa social, (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; LAMNEK, 1989; HATCH, WISNIEWSKI, 1995; RIESMAN, 1993; FLICK, 1998) foram analisadas a partir da perspectiva dos informantes (SCHUTZE, 1983, 1977). A amostra proposital (*purposeful sampling*) foi composta por 05 professores, por apresentarem um perfil de inclusão propício à contextualização da temática.

Um diário de campo subsidiou os registros das informações. Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), aplicada pelos próprios pesquisadores.

Nossos procedimentos foram delineados por entrevistas individuais; transcrição na íntegra das entrevistas e detalhamento das expressões verbais, além da divisão do texto em material indexado e não indexado, agrupamento e identificação das trajetórias individuais, estabelecimento de semelhanças e identificação das trajetórias coletivas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). A análise temática e a cartografia social nortearam gráfica e teoricamente as interpretações das narrativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que no processo ensino-aprendizagem a prática docente é demarcada pelo confronto com as condições vivenciadas na profissão. Os indicadores observacionais sinalizam diferentes tipologias motivacionais mobilizadas em torno da prática pedagógica. É importante salientar, parafraseando Nunes (2001), que as narrativas dos docentes consubstanciam traços factuais vividos na construção do saber, destacando uma estrutura enunciativa circundada pela diversidade e multiplicada deste saber.

A seguir encontra-se o relato de uma professora com 47 anos acerca da prática pedagógica: “[...] minha experiência é demandada por diversas situações de sala de aula, necessito constantemente de novos saberes no confronto com o processo de aprendizagem. Hoje, muitos são os problemas que temos que enfrentar na prática, e às vezes nos sentimos imbuídas de buscar novas maneiras de valorizar nossa classe profissional”. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais,

eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF, 1999; p. 234).

Como se observa, torna-se aparente no discurso da docente que, ao ser escutada, diz o que sente e quer sentir, reconhece sua prática docente, identificando a valorização da competência profissional, trazendo a sala de aula como esboço da experiência vivida. A necessidade de sublinhar uma sistematização adequada da (re) construção do conhecimento tenta transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (TARDIF et al., 1991).

Outro depoimento expressa a relação conflituosa de uma docente na função de emissora de uma mensagem envolta no saber docente e suas interferências na prática pedagógica: “[...] Às vezes fico me perguntando que tipos de saberes eu possuo. Acredito que minha prática de sala de aula é valorizada pelos modos como me disponho em repassar o conhecimento. Isto é tão complexo quando minha competência me avisa que devo mudar. Sei do valor que tenho, no entanto, esqueço de sua importância em meio a tantos afazeres educacionais [...]”.

Nesse momento, problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica identificam um confronto excessivo e incômodo com as demandas imersas no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de reconduzir o docente a situações onde seu saber é revisitado, questionando uma diversidade de fatos e episódios no repertório e suas competências naquilo que permeia a formação e sua prática em sala de aula.

Um outro caso é o de uma docente de 38 anos, que assim desabafa: “Estou cansada da sala de aula, penso que os saberes que ministro não condizem com a realidade. Isso me desorienta e me assusta.

Para Gauthier et al., (1998), o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente.

Outro professor de 42 anos revela: “[...] aprender e produzir saberes é um ofício. É como todo ofício tem que ser praticado dia a dia, senão cai na mesmice [...]”. Como se percebe, o discurso dito denota a ideia criada em torno do ofício, conferindo-lhe um caráter de profissionalismo e reflexão prática. Segundo Gauthier et al., (1998), os saberes

docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

A formação profissional, portanto, em vez de ser encarada na tópica do “déficit”, deve, pois, incidir nas experiências profissionais dos professores e ter como intenção gerar crescimento e mudança. Ou seja, é importante que se recorra a “[...] processos positivos de mudança que se ancorem num trabalho dos professores realizados sobre si próprios e sobre suas próprias experiências [...]” (LEITE, 2005, p.3) ou como sustenta Vieira (2005), em processos nos quais os professores indagam criticamente suas práticas.

No campo de possibilidades que a formação profissional possa oferecer, Pimenta e Anastasiou (2002) defendem o diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas como as contribuições de teoria, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação.

Reconhecer a especificidade, a pertinência e a importância da docência na compreensão do desenvolvimento profissional, situa no tempo e no espaço o processo educativo, isto é, os desafios embutidos na formação, que hoje se colocam como pontuais na ação do professor e nos possíveis entraves envolvendo o fazer acontecer, nas tomadas de decisões veiculadas à construção integrativa do conhecimento.

Para Nunes (2001), as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, a que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns, dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa, desse campo (TARDIF, 1999). No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques. Neste contexto, conforme Nunes (2001), as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o

desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao *professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc.

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu “[...] num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores [...]” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, tinha-se em vista que “[...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual [...]” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Pimenta (1999, p.19) parte da premissa de que a identidade profissional do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, de construção de novas teorias.

Dessa forma, Nunes (2001) resgata o pensamento do autor, afirmando a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma prática de desenvolvimento profissional dos professores e das instituições escolares.

Segundo Silva (1997, p.3), a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas

presentes no dia a dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores).

Therrien (1995) salienta que esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica em um saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

O trabalho desenvolvido por Caldeira (1995), que se interessava em investigar os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal, parte da suposição (de que o docente se apropria e produz saberes na atividade escolar). A autora procurou descrever e analisar a prática docente de uma professora do ensino fundamental e a reconstrução do processo de constituição do seu saber. Ressalta a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores. Recorrendo ao estudo de Tardif et al., (1991), considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais, e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. Embora reconhecendo as condições singulares em que foi desenvolvida a pesquisa, a autora destaca o “valor” do saber produzido na prática cotidiana no professor. Saber esse que resulta de um processo de reflexão realizado coletivamente a partir das “[...] condições materiais e institucionais [...]” da escola, considerando a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

Nunes (2001) sublinha que de certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente em sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes das experiências.

Seguindo a linha de raciocínio da autora, salientamos que, pode ser considerada uma área um tanto nova, os saberes docentes e a formação dos professores são carentes de estudos empíricos que possam responder algumas questões tais como: como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? Existe um “conhecimento de

Base” a ser considerado na formação do professor? A investigação de questões como estas, entre outros referentes ao saber docente, com certeza muito contribuirá para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor.

As narrativas dos docentes, portanto, contêm um sentido socialmente particularizado, face ao que é evidenciado nas vivências e interpretações com sua prática, daí a busca por decodificadores ao restabelecer uma conexão discursiva que possa traduzir a intensidade do ato pedagógico. Nessa direção, os docentes que cedem seu discurso, mostram como a construção do saber e seus sentidos acoplados à formação docente (re) contam histórias, capazes de determinar as formas de interpretação dos episódios vividos em sala de aula.

Enfatizando a relação entre experiência e identidade profissional, as narrativas reportam-se aos espaços essenciais à compreensão da teoria e da prática. O tempo da prática – tempo socialmente inscrito – e da teoria, no contexto da pluralidade dos acontecimentos e das relações sociais estabelece a cultura profissional numa constante troca e negociação dos significados das experiências narradas. O estudo de Fiorentini (1998), partindo do eixo da relação teoria/prática, identifica e caracteriza os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva. Segundo ele, a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, “[...] relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e “filosófica” [...] (FIORENTINI, 1998, p.311).

Assim, concordando com Nunes (2001), na realidade brasileira, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesse que constituem o saber: o interesse técnico instrumental, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica, e o interesse prático, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático.

Contudo, cabe aos docentes desenvolverem uma prática pedagógica mais diretamente ligada com os espaços de suas vivências educacionais, oferecendo uma predisposição do dito e do interdito mobilizados sobre os processos de ensino e aprendizagem. Para Borges (1995, p.14), “[...] talvez se possa pensar que a valorização



dos saberes da experiência, dos saberes decentes de um modo geral, seja uma alternativa de buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática [...]”.

## CONCLUSÃO

Resgatar a formação docente, pelas narrativas envoltas ao desenvolvimento profissional, seria a qualidade a ser reconhecida na palavra pré-ungida de legitimação aos processos que ocorrem nos percursos formativos de profissionais da área de educação. O elemento fundante da formação, nesta investigação, constitui-se na lógica discursiva, suas partes e pré-requisitos, e o contexto onde a mesma acontece. O conhecimento, tido como reflexo dos sujeitos, organiza-se nas narrativas, através da mediação desses sujeitos com suas experiências.

Estudos e pesquisas cada vez mais refletem essas ideias, e as propostas tem o mérito de ser fruto de uma reflexão sistematizada e de um imenso compromisso com a procura de alternativas. Cada um deles tem nuances próprias e características necessárias à reorganização de saberes e conhecimentos dos professores em seu desenvolvimento profissional e pessoal. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo e a compreensão do que é seu trabalho, e quais os espaços que necessitam de mudança. Serón (1996) tem chamado a atenção para o fato de que há uma significativa diferença na formação e na autonomia do professor, diretamente dependente do grau de ensino onde atua.

É necessário que o professor compreenda a base daquilo que é gerado entre a didática e formação. Sobre essa base é que é preciso reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para profissionalização. Entretanto, se for analisada a carreira docente, facilmente se pode detectar uma valorização da meritocracia e da individualidade, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento, a solidão e o estresse (RIBAS et al., 2004).

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno da docência, didática e formação profissional exige a condição do trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e

reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual seu desenvolvimento profissional e pessoal aconteça (CUNHA, 2007).

Nessa acepção, os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se podem estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipadora da profissão. É mister salientar que a docência é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Para Cunha (2007), não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores demonstram. A docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, as narrativas docentes são instrumentos capazes de identificar os espaços discursivos do exercício profissional, condição essa necessária no sentido de compreender os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos.

Essas reflexões têm o sentido de provocar uma análise mais rigorosa da qualidade de vida gerada pela docência. Se há muitas experiências positivas que estão avançando na construção de referências inovadoras, essas, em geral, se constituem em iniciativas tópicas, muitas vezes solitárias e intuitivas.

Essa virada nas investigações, de acordo com Nóvoa (1995), passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerado o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional, ou seja, universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (NUNES, 2001). Nessa acepção, “[...] e preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual [...]” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa, segundo Nunes (2001), do revisitar a identidade construída no cotidiano de suas práticas educativas, bem como do (re) pensar suas ações e procedimentos no processo interacional com seu ambiente educacional.

Assim, concordando com a linha de raciocínio dos autores supracitados, essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, bem como da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas estas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Silva (1997, p. 3) adverte que a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia a dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez contribuições para o trabalho e a formação de professores).

Therrien (1995) ainda salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes, conforme Nunes (2001), são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

## ABSTRACT

The goal of the present article is to develop a brief analysis about teacher education in Northwest of Brazil, specifically in the Cariri region of Ceará state, through the identification of the references to their vocational education, promoting a quantitative and subsequently qualitative increase in this field of study. The universe of the research consisted of 30 teachers, of both genres, in a 20-59 age group, located in Cariri of Ceará. Through the usage of a qualitative approach, focused on studying laic discourse about teacher education, the social research aimed-oral narratives were analyzed from the informants' perspective. The purposeful sampling was comprised of 05 teachers, since they presented an inclusion profile that matched the subject's contextualization. We

noticed that the narratives of the teachers have a particular social sense, facing what is evident in their living and understanding with their practice - then the search for decoders at re-establishing a discursive connection capable of translating the intensity of the pedagogical act.

**Keywords:** Teacher Education. Narratives. Education.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

BORGES, C.M.F. Forma e prática pedagógica do professor de educação física: A construção do saber docente. In: XXIX Reunião Anual da Anped. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1996.1 disquete.

CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, nov. 1995.

CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas na pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

FIORENTINI, D.; SOUZA E MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

GUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GUIERRERO, S. **Manual de sociologia de La educación**. Madri: síntesis, 1996.

HATCH, J.A; WISNIESWSKI, R. **Life history and narrative**. London: Falmer, 1995.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAMNEK. S. **Qualitative sozialforschung**. Munich: Psychologie Verlags Union, 1989.

LEITE, D. **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política na educação superior**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2004.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: contingências culturais, experiências, psico-sociais e formação. In: XX Reunião Anual da Anped. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1997.1 disquete.

SCHUTZE, F. Narrative representation kollektiver schicksalsbetroffenheit. In: LAEMMERT, E. **Erzaehlforschung**. Stuttgart: J.B. Metzner, 1983.

\_\_\_\_\_. **Die technik dês narrativen interviews in interaktionsfeldstudien:** dargestellt in einem projekt zur erforschung von kommunalen machtsstrukturen. Manuscript of Bielefeld, Departamento of sociology, 1977. (in press).

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: XVIII Reunião Anual da Anped. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1995.

VIEIRA, F. P. (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.1, jan./jun.2005.