

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**(Auto)biografias na formação de docentes: *entre  
concepções educativas e procedimentos de avaliação***

Belo Horizonte, segundo semestre de 2007.

**Luiz Carlos de Souza**

(Auto)biografias na formação de docentes: *entre concepções educativas e procedimentos de avaliação*

Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte. Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG

2007.



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e**  
**inclusão social**

Dissertação intitulada “*(Auto)biografias na formação de docentes: entre concepções educativas e procedimentos de avaliação*”, de autoria do mestrando Luiz Carlos de Souza, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – FAE/UFMG – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno – FE/USP

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – FAE/UFMG

---

Prof. Dr. Oto Néri Borges  
Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão  
social  
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 26 de setembro de 2007.

09-11 Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil – tel.: (o31) 3499-5309 – E-mail: [colpgsec@fae.ufmg.br](mailto:colpgsec@fae.ufmg.br)

À minha Mãe, Mere e ao meu Pai, Hélio (*em memória*) que sempre se dedicaram a mim e aos demais familiares com o mais absoluto amor e sinceridade, empreendendo com esforço e firmeza inquestionáveis todos os recursos ao seu alcance na valorização de nossa educação.

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma dissertação se mostra, por vezes, um processo solitário e árduo de introspecção que nos exige muito esforço, paciência e humildade. Nessa enriquecedora etapa de minha formação, foram fundamentais todas as críticas, demonstrações de apoio, atenção, companheirismo, solidariedade e compreensão que recebi por parte daqueles com os quais tenho convivido. Por isso, quero aqui manifestar meu profundo agradecimento a todos os familiares, amigos, colegas de trabalho, colegas de mestrado, profissionais dessa e de outras instituições que, de alguma forma, caminharam comigo.

Aos meus pais e demais familiares pelo carinho e compreensão incondicional que me têm demonstrado cotidianamente.

À professora Marisa Duarte, minha orientadora-interlocutora, por todas as importantes contribuições que apresentou ao meu processo de formação e pelo agradável convívio profissional.

Aos meus estimados companheiros, Frederico, Karina, Mercy, Tiago, Cristiane, Rodrigo, Diana, Zenaide, Sócrates, Camila e Marco Antônio, conselheiros e fiéis parceiros de caminhada.

A todos os colegas do GAME-FAE/UFMG, pela compreensão, disponibilidade, auxílio e cumplicidade sem os quais o desenvolvimento desse trabalho teria sido muito mais árduo.

Aos profissionais da Secretaria de Pós-graduação da FaE/UFMG, pelo profissionalismo e dedicação com que nos têm tratado a todos.

## RESUMO

Diversos programas governamentais de formação de docentes no Brasil têm incluído como componente curricular em sua proposta pedagógica a escrita de narrativas (auto)biográficas. Esse estudo procura responder a três questões: que concepções teórico-metodológicas fundamentam o uso de narrativas autobiográficas na formação de adultos; qual a lógica política que orienta o uso de narrativas em programas governamentais de formação de docentes e que procedimentos de avaliação são adotados em relação aos objetivos de formação pretendidos. Efetuou-se revisão bibliográfica pertinente aos três campos de estudos. Histórias de vida e métodos (auto)biográficos na formação de adultos, políticas de formação de docentes no Brasil e procedimentos de avaliação/regulação das aprendizagens. O trabalho efetuado buscou estabelecer conexões entre esses campos, possibilitando contextualizar o uso de narrativas (auto)biográficas face às mudanças nos modos de regulação social. Concluiu-se o estudo fundamentando a importância da ponderação sobre o estabelecimento de procedimentos de avaliação como um dispositivo que favorece *regulações situacional e conjunta* no uso de narrativas autobiográficas no atual contexto de formulação e implementação de programas governamentais de formação de docentes.

Palavras-chave: Histórias de vida, Autobiografias, formação de professores, avaliação, regulação.

## ABSTRACT

Several government programs for teachers' formation in Brazil have included the writing of (auto)biographical narratives as part of their pedagogic proposal. This study aims at answering to three questions: what theoretic-methodological concepts establish the use of autobiographical narratives in the formation of adults; what political logic guides the use of narratives in government programs for teacher's formation and what evaluation procedures are adopted concerning the expected objectives of formation. A careful analysis of the bibliography has been done on the three fields of study. Life histories and (auto)biographical methods on the formation of adults, the policies in teachers' formation in Brazil and evaluation and regulation procedures of learning. The work accomplished focused on establishing connections between these fields, making it possible to contextualize the use of (auto)biographical narratives according to changes of social regulations. The study is concluded with a validation of the importance of the pondering on the establishment of evaluation procedures as a device that supports situational regulation and joint regulation in the use of (auto)biographical narratives in the current context of formulation and implementation of government programs of teachers' formation.

Keywords: Life History, Autobiography, teachers' formation, evaluation, regulation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>Construindo o problema de pesquisa.....</b>	<b>18</b>
2.1	Uma tentativa de articulação entre a concepção de memorial e procedimentos de avaliação no curso Veredas.....	24
2.2	Delimitando o problema de pesquisa.....	29
<b>3</b>	<b>Histórias de vida e métodos (auto)biográficos: a formação de adultos assentada sobre sua subjetividade e historicidade.....</b>	<b>32</b>
3.1	Questões epistemológicas e metodológicas ligadas às histórias de vida e aos métodos (auto)biográficos.....	32
3.1.1	Implicações teórico-metodológicas decorrentes do uso de diferentes termos.....	39
3.1.1.1	Análise do conceito de histórias de vida.....	39
3.2	O uso de diferentes abordagens metodológicas ligadas ao campo das histórias de vida.....	43
3.3	Entre o biográfico e o (auto)biográfico: algumas implicações teórico-metodológicas.....	46
3.4	Razões ligadas ao recente uso das histórias de vida e Métodos (auto)biográficos pelas ciências humanas.....	50
3.4.1	O uso das histórias de vida e métodos (auto)biográficos nas ciências humanas.....	51
3.4.1.1	Uma breve contextualização histórica.....	51
3.4.2	Inserção das histórias de vida e dos métodos (auto)biográficos no campo da Educação.....	56
3.5	Consideração sobre as funções das autobiografias na formação de professores: a reflexividade crítica e a postura investigativa como pressupostos formativos.....	64
3.6	Conceituando o memorial na perspectiva da formação de docentes.....	69
<b>4</b>	<b>(Auto)biografias e formação de professores: uma análise a partir da formulação das recentes políticas e programas de formação de docentes.....</b>	<b>74</b>



4.1	Contextualização da formulação e implementação de políticas e programas de formação de docentes no Brasil.....	75
4.2	Formulação e implementação das atuais políticas de formação de docentes no Brasil: pressupostos orientadores.....	79
4.3	Formação de professores no Brasil: a relação entre teoria e prática e a valorização da experiência como pressupostos formativos.....	86
4.4	Narrativas (auto)biográficas na formação de docentes: pressupostos formativos e dispositivos de regulação da aprendizagem.....	97
<b>5</b>	<b>Concepções e procedimentos de avaliação em Educação: elementos para uma análise de sua função regulatória nos cursos de formação de docentes.....</b>	<b>101</b>
5.1	Sobre as concepções de avaliação e suas funções.....	103
5.2	O conceito de regulação: interfaces com as funções da avaliação em educação.....	112
5.3	A avaliação como dispositivo de regulação situacional e conjunta.....	118
5.3.1	A função formativa da avaliação como dispositivo de regulação do ensino e da aprendizagem.....	121
5.4	Diferentes funções da avaliação enquanto dispositivo de regulação: perspectivas compartimentadas ou um continuum?.....	127
<b>6</b>	<b>Orientação e avaliação de Narrativas (auto)biográficas em programas de formação de docentes: uma análise a partir da experiência do Curso Normal superior Veredas.....</b>	<b>133</b>
6.1	Narrativas autobiográficas em um curso especial de formação de docentes de São Paulo.....	135
6.2	A concepção e função das narrativas (auto)biográficas como componentes formativos no curso Veredas.....	138
6.3	Orientação e avaliação das narrativas (auto)biográficas no curso Veredas.....	144
<b>7</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>152</b>
7.1	Das relações entre um projeto institucional de formação e o projeto de si.....	152
7.2	Avaliação de (auto)biografias: da regulação institucional à às regulações situacional e conjunta.....	158

<b>Referências.....</b>	<b>165</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>173</b>

## **1. Introdução**

As histórias de vida e métodos (auto)biográficos têm sido retomados, nas últimas décadas, como práticas correntes em pesquisas e na formação de adultos entre estudiosos das ciências humanas de vários lugares do mundo. Diversos autores, que têm se dedicado aos estudos na área, apresentaram importantes contribuições para o desenvolvimento e o aprofundamento dos debates acerca dessa perspectiva teórico-metodológica de investigação e formação. No contexto brasileiro, a entrada dessas discussões ocorre na década de noventa do século passado e considerando-se as atuais políticas e programas governamentais de formação de docente essa retomada é ainda mais recente. Essa introdução foi influenciada pelos dispositivos de regulação constantes na Lei nº. 9394/96 de Diretrizes a Bases da Educação Nacional. Reconhecidas as suas potencialidades formativas, no caso específico de sua inserção nas políticas e programas governamentais brasileiros de formação docente, os procedimentos com (auto)biografias têm sido progressivamente difundidos e têm assumido características peculiares em função dos contextos locais de implementação e das alterações nas diretrizes políticas mais gerais referentes à formação de docentes.

Por outro lado (talvez pelo próprio caráter recente e inovador de sua introdução no Brasil) a produção científica e normativa acerca da utilização das histórias de vida e (auto)biografias na formação de docentes em nosso país, ainda que apresente importantes contribuições, encontra-se escassa e merecedora de maiores estudos. Por essa razão, enriquecer e aprofundar as discussões sobre as relações entre concepções e funções das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas na formação de docentes poderá propiciar um aporte qualitativo às práticas formativas que se têm desenvolvido

junto àqueles que, a partir de projetos e expectativas pessoais, optam por ingressar nesses contextos de formação. O foco de investigação subjacente busca articular as diversas concepções e funções formativas das (auto)biografias a procedimentos de orientação e avaliação que favoreçam a regulação formativa em processos sistematizados de ensino e aprendizagem. Nosso estudo encontra-se imbuído dessas questões. Pretendemos contribuir para o avanço do debate sobre como o resgate e a reflexão sobre trajetórias historicamente vivenciadas podem se constituir enquanto estratégias para a formação de indivíduos críticos e autônomos que se reconheçam enquanto atores ativos na construção de sua identidade pessoal e profissional frente à coletividade que os cerca.

Com esse intuito, desenvolvemos esse estudo em duas etapas distintas, mas interligadas. A primeira etapa foi constituída por uma revisão da literatura referente a três temas nucleares para o desenvolvimento de nossa análise: Concepções e funções atribuídas às histórias de vida e métodos (auto)biográficos na formação de adultos; concepções e funções das (auto)biografias no contexto de formulação das atuais políticas de formação de docentes no Brasil; concepções e funções da avaliação em educação e suas relações com o uso de (auto)biografias na formação de docentes. A segunda etapa dessa pesquisa foi constituída por uma análise documental do material instrucional relativo à escrita e à avaliação de (auto)biografias, produzido para o curso Veredas - Formação Normal Superior de Professores - Elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e implementado por um conjunto de instituições de ensino superior do Estado entre 2002 e 2005.

No capítulo 1, apresentamos as razões que levaram ao desenvolvimento dessa pesquisa. Efetuamos uma retomada de nossas experiências vivenciadas junto à equipe de Avaliação e Monitoramento do Curso Veredas entre os anos de 2002 e 2003, salientando um conjunto de questões surgidas em torno da utilização de memoriais enquanto componentes curriculares da formação de docentes e que vieram a se constituir enquanto nosso problema de investigação. Essas questões remetem à necessidade de estabelecimento de procedimentos de orientação e avaliação adequados ao uso de narrativas (auto)biográficas em programas de formação de docentes.

O capítulo 2 contém propriamente nossa argumentação inicial com o intuito de precisar melhor as questões levantadas na apresentação. A discussão é centrada na análise da literatura que trata da utilização de histórias de vida e métodos (auto)biográficos por estudiosos das ciências humanas visando, entre outros aspectos, a formação de adultos. Nesse sentido tomamos como principais referenciais teóricos os trabalhos desenvolvidos sobre o uso de histórias de vida e métodos (auto)biográficos numa perspectiva de *pesquisa-formação* (Dominicé, 1988; Ferrarotti, 1988; Nóvoa e Finger, 1988; Nóvoa, 1992, 1995; Josso, 1999, 2006; Bueno, 2002, 2006; Pineau, 2006; Delory-Momberger, 2006, entre outros). O objetivo principal desse capítulo é fornecer elementos que fundamentem a compreensão do componente de formação de docentes denominado como memorial enquanto uma narrativa (auto)biográfica, assim como sua função a partir daquelas atribuídas às (auto)biografias na formação de adultos.

Iniciamos a discussão do capítulo 3 com uma análise dos pressupostos que orientam a formulação de políticas e programas governamentais de formação de docentes no Brasil, especialmente pós 1996. Essa contextualização objetiva compreender como as diretrizes

existentes nas políticas de formação de docentes orientam a introdução da escrita de narrativas (auto)biográficas enquanto um dos componentes curriculares dos programas de formação, lhes imprimindo características peculiares com relação à sua concepção e função. A análise efetuada nesse capítulo combina a revisão da literatura científica pertinente com a investigação de documentos oficiais referentes à produção normativa produzida pelo Ministério da Educação acerca da formação de docentes. Esse capítulo apresenta considerações que nos permitem comparar concepções e funções atribuídas às narrativas (auto)biográficas em programas governamentais de formação de docentes em relação àquelas apresentadas no capítulo 2 e que remetem à perspectiva de pesquisa-formação.

Dois são os elementos para os quais chamamos a atenção no tocante à diferenciação de concepção e função atribuídas às (auto)biografias pelos estudiosos dedicados à linha de pesquisa-formação e pelas políticas e programas governamentais de formação de docentes: a introdução, no âmbito desses últimos, de um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas a partir do uso de narrativas (auto)biográficas juntamente com a exigência de estabelecimento de procedimentos de avaliação que venham a regular e dimensionar o alcance dessas competências pelos docentes em formação.

O conjunto da análise apresentada nos capítulos 2 e 3 permite supor uma impossibilidade de conciliar concepções e práticas da pesquisa-formação com as diretrizes normativas das políticas e programas governamentais de formação de docentes. Contudo, defendemos que os pressupostos teórico-metodológicos apresentados no capítulo 2 e as diretrizes ligadas à formulação e implementação de

programas governamentais de formação de docentes que se utilizam de (auto)biografias como componentes curriculares - apresentadas no capítulo 3 - podem ser compreendidas como complementares antes que concorrentes e inconciliáveis.

É com o intuito de estabelecer pontos de interseção entre essas duas perspectivas diferenciadas que apresentamos, no capítulo 4, uma análise das funções e concepções de avaliação em Educação, com enfoque sobre a *avaliação formativa* (Scriven, 1973, 1996, Allal *et al*, 1986; Perrenoud, 1999 entre outros). Partimos do pressuposto de que os procedimentos de avaliação constituem-se enquanto dispositivos que podem articular três dimensões diferenciadas, mas interligadas, de *regulação institucional*, ligada a uma perspectiva de controle; *regulação situacional*, decorrente das lógicas de ação e interesses dos atores envolvidos; e de *regulação conjunta*, resultante da interação dinâmica das dimensões anteriores. Isso significa dizer que, ainda que possam ser concebidos como uma forma de controle sobre as práticas de formação, os procedimentos de avaliação podem também ser direcionados no sentido de propiciar espaços de negociação entre atores envolvidos nos processos formativos e os sistemas de formação. Podem, portanto, conferir a esses atores certo grau de autonomia para apropriarem-se das diretrizes formativas, tendo em conta seus próprios interesses, demandas e características singulares (Delvaux, 2001; Barroso, 2005).

Com base nesses elementos procedemos, no capítulo 5, à análise da concepção e da função atribuídas ao memorial na formação de docentes, utilizando como cenário empírico o curso Veredas – Formação Normal Superior de Professores. A estratégia metodológica envolveu a investigação do conteúdo do material instrucional produzido pela coordenação pedagógica do curso e que orientou à época os trabalhos com os

memoriais. Com base na análise documental e nos elementos apresentados nos capítulos anteriores, apontamos questões para ponderação sobre o uso de (auto)biografias na formação de docentes remetendo à função fundamental que os procedimentos de orientação e avaliação cumpriram enquanto dispositivos de regulação.

Os resultados apontam, no caso analisado – curso VEREDAS - que tais procedimentos favoreceram mais uma perspectiva de regulação institucional e de controle do que práticas de regulação situacional e conjunta no desenvolvimento dos trabalhos com as (auto)biografias (memoriais). Verificou-se, nesse caso, que a forma como foram elaborados os procedimentos de avaliação dificultou até mesmo o monitoramento do alcance das competências desejáveis no programa. A análise da experiência com os memoriais no curso Veredas, à luz da revisão de literatura efetuada, nos permitiu levantar, nas considerações finais, pontos para reflexão. Nesse sentido, apontamos alguns possíveis caminhos para que os procedimentos de orientação e avaliação possam favorecer práticas de regulação situacional e conjunta em face da utilização de (auto)biografias como componentes curriculares de programas governamentais de formação de docentes.

Por fim, cabe ressaltar que essa pesquisa não pretendeu esgotar a literatura referente aos principais temas abordados, o que implica no fato de que o levantamento efetuado pode apresentar limitações, assim como possibilidades, no tocante a outras análises que venham a ser efetuadas acerca da utilização de (auto)biografias por programas de formação de docentes. Reconhecemos que outras interpretações são tanto possíveis quanto necessárias e bem vindas para o enriquecimento dos debates sobre o tema, sobretudo, considerando-se que as abordagens (auto)biográficas têm se mostrado um



rico campo formativo que conseqüentemente vem alcançando cada vez mais espaço nas práticas educativas em nosso país.

## 2. Construindo o problema de pesquisa

Esta dissertação encontra-se estreitamente ligada a experiências profissionais vivenciadas durante o período em que fui membro da Equipe de Monitoramento e Avaliação do curso de Formação Superior de Professores - Veredas. Tratou-se de um curso normal superior e semi-presencial de formação em serviço, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e implementado por dezoito Instituições de Ensino Superior do Estado, dentre elas a UFMG, através de sua Faculdade de Educação. O curso teve duração de três anos e meio (de 2002 a 2005), abrangendo mais de treze mil e quinhentos professores que possuíam apenas o ensino médio e exerciam a docência nos quatro anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal e estadual de Minas Gerais.<sup>1</sup>

No delineamento da proposta pedagógica do curso, o *Monitoramento* e a *Avaliação* compõem um dos sistemas elaborados para o acompanhamento dos trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos<sup>2</sup>. Eram diversas as diretrizes estabelecidas pela proposta pedagógica do curso no tocante ao monitoramento e à avaliação. Tais diretrizes, dispostas nos manuais fornecidos pelos formuladores do programa, previam, para além do registro de desempenho discente, a busca pelo aprimoramento dos instrumentos e critérios de avaliação, o suporte contínuo aos tutores (docentes responsáveis pelo acompanhamento dos professores cursistas), a produção de análises sobre as estratégias de ensino adotadas, o diagnóstico e a intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem em relação às atividades formativas propostas. Previa-se

---

<sup>1</sup> Reconhecimento mediante portaria nº 49, de 11 de janeiro de 2005, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União de 12 de janeiro de 2005.

<sup>2</sup> Os outros sub-sistemas são: Sistema Instrucional; Sistema Operacional; Sistema de tutoria e Sistema de Comunicação e informação. (SEE-MG – Veredas, Projeto Pedagógico p. 60-63).

também a ponderação dos recursos didáticos utilizados e dos procedimentos de orientação dados aos professores cursistas (nome atribuído aos docentes em formação).

As atividades da equipe de monitoramento e avaliação foram sempre realizadas visando intermediar a interação entre a proposta pedagógica do curso e seu público alvo. Iniciado o curso, nossos primeiros esforços foram direcionados preponderantemente no sentido de implementar o sistema de lançamento de avaliações de desempenho e o registro acadêmico dos professores cursistas, além de efetuarmos um levantamento do perfil sócio cultural dos cursistas matriculados. Iniciávamos também os trabalhos de elaboração das estratégias de acompanhamento das diferentes atividades pedagógicas constantes na proposta curricular.

Os aspectos relativos à construção do sistema de registro de avaliações e de controle acadêmico não apresentaram maiores empecilhos. Contudo, nos deparamos com uma série de implicações quando nos dedicamos à discussão coletiva dos procedimentos e instrumentos de avaliação. O primeiro desafio seria o de construir estratégias que, para além do registro do desempenho dos professores cursistas, proporcionassem o aprimoramento constante do processo de ensino e aprendizagem, buscando uma aproximação entre a proposta pedagógica do programa e as demandas e características próprias dos professores em formação na UFMG.

Foram realizadas reuniões de planejamento e discussão, ora com equipes de outras universidades integrantes do programa e a equipe de gestão da SEE/MG nos *Fóruns de Avaliação e Monitoramento*, ora com a participação de tutores e membros da coordenação pedagógica da UFMG. Por ocasião dessas reuniões (realizadas já com as atividades de ensino e aprendizagem em andamento) foram marcantes os

questionamentos acerca das estratégias de orientação e avaliação da escrita de “memoriais”, narrativa (auto)biográfica que recebeu esse nome e foi proposta como um dos componentes formativos integrantes da proposta curricular do curso. Existiam diversas concepções sobre o que seriam e como deveriam ser desenvolvidos os memoriais. A partir dos relatos apresentados por tutores, cursistas e demais participantes das reuniões de discussão sobre a implementação do projeto pedagógico e de avaliação do curso percebemos a existência simultânea e por vezes conflituosa de diversos entendimentos sobre o conceito de memorial, bem como de variadas estratégias de orientação e avaliação de sua escrita por tutores e professores cursistas.

Tornou-se evidente a necessidade de investigar mais a fundo o significado do memorial e sua função para esse curso. Cabia esclarecer como se havia dado a apropriação do mesmo na proposta pedagógica, analisar como poderia ser orientada sua escrita e que elementos deveriam ser priorizados por ocasião de suas avaliações. Tendo em vista estas questões, as ações subseqüentes foram realizadas com o enfoque em dois objetivos principais:

- a) Explicitar o significado do memorial e sua respectiva função na proposta pedagógica do curso. Questionávamos então qual era o entendimento apresentado acerca do memorial e que finalidades formativas encontravam-se por trás da proposição de sua escrita.
- b) Analisar a proposta de avaliação produzida pela equipe pedagógica responsável pela formulação do curso. Indagávamos em que medida os procedimentos e instrumentos elaborados para o acompanhamento e a avaliação poderiam aproximar a escrita produzida pelos professores cursistas do que se concebia e se

objetivava com a utilização do memorial enquanto componente formativo.

Uma síntese preliminar sobre as diversas concepções acerca do memorial foi acertada mediante várias discussões realizadas com tutores e demais participantes das equipes de coordenação da implementação do curso, bem como da análise do material instrucional já elaborado. A concepção de memorial era a de um registro escrito de memórias, processual e contínuo, que deveria servir ao professor em formação como instrumento para o aprimoramento de sua capacidade de reflexão, ressignificação e reorientação da prática docente através de um diálogo constante entre as experiências vivenciadas no curso, as discussões teóricas efetuadas e sua trajetória de vida pessoal e profissional.<sup>3</sup> O exercício de redação do memorial perpassaria os sete módulos (semestres) do curso num processo de construção de três anos e meio. Com o objetivo de levar o cursista a efetuar o vínculo entre os elementos de sua narrativa e os estudos efetuados haveria a proposição prévia de aspectos que deveriam estar presentes na construção da escrita, existindo sempre uma orientação quanto às temáticas a serem abordadas em cada momento do curso.

Os 28 guias de estudo distribuídos ao longo do curso seriam as principais fontes de referência para os professores cursistas, fornecendo elementos para a reflexão a partir dos textos lidos, bem como algumas orientações para as discussões individuais e coletivas realizadas com os tutores. Estas orientações encontram-se dispostas no que foi denominado, no Projeto Pedagógico, como “Eixo Integrador do currículo”<sup>4</sup> que se

---

<sup>3</sup> Estas diretrizes podem ser encontradas em todo o material instrucional do programa direcionado às agências de formação (Manual da agência de Formação), aos tutores (manual do professor) bem como no Projeto Pedagógico e no Manual de Avaliação.

<sup>4</sup> Em cada módulo o Eixo Integrador desdobra-se em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que articula todas as áreas temáticas estudadas, buscando ajudar o professor cursista a relacionar os conteúdos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho e a reflexão sobre essa prática concreta. Os temas dos sete módulos são os seguintes: Educação, família e sociedade; Escola, sociedade e cidadania;

encontrava ao final de cada guia de estudo. Ao fim de cada módulo o professor cursista receberia também uma nota de 0 a 100 pontos, somente sendo aprovado neste componente e certificado ao final do curso se recebesse uma avaliação igual ou superior a sessenta pontos.

Na proposta pedagógica do curso, o memorial não se configuraria como um registro livre de memórias, mas, antes, como um componente formativo baseado no exercício da reflexão sobre temáticas pré-definidas, atendendo a objetivos formativos específicos, previamente delineados e cuja escrita seria submetida a uma avaliação posterior pelo tutor. A proposta de escrita de memoriais no curso, seria um exercício contínuo de reflexão que interligasse discussões teóricas diversificadas à trajetória singular da prática profissional do(a) docente/cursista. No entanto, haveria, ainda, que se pensar se os instrumentos e procedimentos de avaliação previstos seriam capazes de fornecer orientações necessárias para que tutores e professores cursistas pudessem desenvolver a escrita dos memoriais, de forma que suas finalidades formativas pudessem ser alcançadas. Isto implicava pensar em qual a correspondência entre a complexidade do memorial enquanto componente formativo e os instrumentos e procedimentos de avaliação aos quais ele seria submetido.

Dedicamo-nos então à investigação da proposta de avaliação e monitoramento da escrita de memoriais elaborada para o curso. A Coordenação Pedagógica (formuladores do Projeto Pedagógico) elaborou, como instrumento de avaliação da escrita de memoriais, uma ficha que mantinha a mesma estrutura e um conjunto fixo de itens de

---

Escola: campo da prática pedagógica; Dimensão institucional e projeto político-pedagógico da escola; Organização do trabalho escolar; Dinâmica Psicossocial da classe; Especificidade do trabalho docente. (SEE/MG – Veredas: Projeto Pedagógico p. 40)

orientação/avaliação ao longo de todo o curso. Esta ficha previa o registro das avaliações efetuadas pelo tutor sobre o desempenho apresentado pelos professores cursistas de forma a subsidiar a nota recebida ao final de cada módulo. Alguns problemas foram então levantados por diferentes atores participantes da implementação da proposta pedagógica do curso, inclusive por nossa equipe de monitoramento e avaliação. Em primeiro lugar, percebeu-se que os itens de avaliação presentes na ficha não contemplavam as diferentes temáticas estudadas ao longo do curso e que, segundo o que se havia proposto no Eixo Integrador do Currículo, deveriam servir como referenciais para a escrita reflexiva. Cada item seria submetido a uma escala com critérios “SIM”, “PARCIAL” e “NÃO” na ficha de avaliação. Questionávamos se ela contemplaria também a possibilidade de uma análise mais aprofundada das características individuais de desenvolvimento da aprendizagem dos professores cursistas, dando-lhes um retorno contínuo, mais claro e detalhado do que e como poderia ser aprimorado na escrita<sup>5</sup>.

A Coordenação Pedagógica do Curso – composta pelos principais atores responsáveis por sua formulação - assumia que tais itens poderiam não contemplar a complexidade da escrita dos memoriais e deveriam ser revistos, aprimorados, ampliados. Ressaltava ainda que seria necessária a integração desta ficha com procedimentos de orientação que ocorreriam em discussões individuais e coletivas entre tutores e professores cursistas para a troca de informações sobre a experiência de escrita. O que se evidenciou neste processo de análise foi que as orientações fornecidas não preenchiam todas as dúvidas surgidas sobre a escrita dos memoriais. Os procedimentos de avaliação eram ainda algo em construção, sujeitos a alterações. Para os procedimentos de orientação não existia

---

<sup>5</sup> Vide Anexo 1, ficha de avaliação do Memorial – Veredas.

também uma fórmula pronta e definitiva, ao contrário, as dinâmicas das discussões individuais e coletivas entre tutores e professores cursistas precisariam ser também construídas em simultaneidade com o processo de escrita, a partir da interação entre cada tutor e seu grupo de alunos.

### **2.1. Uma tentativa de articulação entre a concepção de memorial e procedimentos de avaliação no curso Veredas**

A existência de dúvidas e diversos entendimentos acerca da concepção e da função dos memoriais foi levantada como possível hipótese explicativa para o grande número de tutores e professores cursistas com dúvidas diferenciadas acerca da escrita dos memoriais. Neste sentido, a partir do segundo módulo do curso, foi elaborada pela equipe de monitoramento e avaliação da UFMG uma matriz de referência, baseada nos registros das discussões com a coordenação pedagógica e nas orientações contidas no material instrucional, visando à orientação e avaliação dos memoriais em processo de escrita. Esta matriz estabelecia um conjunto de critérios a serem verificados:

- a) em que medida a trajetória pessoal e profissional dos autores estava sendo incorporada à escrita;
- b) se eram estabelecidas relações entre esta trajetória, as experiências e temas discutidos ao longo do curso e, ainda;
- c) se estas relações eram caracterizadas por um exercício de reflexão e crítica.

A elaboração desta matriz atendia a dois objetivos:



- Diagnosticar o grau de correspondência entre as produções efetuadas até o momento pelos alunos em relação ao que fora disposto na proposta pedagógica do curso para os memoriais.
- Subsidiar a elaboração de estratégias complementares de orientação e avaliação que pudessem dar suporte aos tutores e fornecer aos alunos um acompanhamento mais individualizado e detalhado da escrita dos memoriais.

Inicialmente selecionamos uma amostra de 80 dos 560 trabalhos de todos os grupos de professores cursistas da UFMG para análise. Utilizando uma base de dados eletrônica elaborada especificamente para esse fim, efetuamos a leitura dos textos para mapeamento das características gerais da escrita elaborada até então. A partir desta análise, identificamos que grande número (em torno de 80%) dos trabalhos amostrados expressava dificuldades dos professores cursistas em assimilar o que fora proposto através da escrita dos memoriais. As produções recebidas limitavam-se a poucas páginas (em sua maioria não ultrapassavam duas páginas), eram ainda marcadamente descritivas, algumas estavam sendo estruturadas em forma de um relato pontual com tópicos datados e sem conexão entre si. Não se faziam presentes reflexões sobre a trajetória de vida, as experiências vivenciadas no curso e as temáticas propostas para discussão pelo Eixo Integrador do Currículo. A escrita do memorial parecia ainda não ser capaz de cumprir sua função formativa em um curso que atendia a mais de 13.000 alunos em todo o estado de Minas Gerais, com encontros presenciais entre tutores e cursistas ocorrendo a cada 30 dias.

Esta amostra inicial foi então submetida à matriz de avaliação efetuada por nossa equipe. A análise que efetuamos foi remetida aos tutores para apreciação e discussão

nas novas reuniões que seriam realizadas posteriormente com o objetivo de avaliar a matriz proposta. A partir destas reuniões a matriz foi aperfeiçoada e determinou-se que ao final dos dois módulos seguintes todos os memoriais em produção na UFMG seriam novamente submetidos à análise pela equipe de avaliação e monitoramento, para posterior devolução aos tutores com novas considerações. Estas considerações seriam, por sua vez, apreciadas pelos tutores e somente então repassadas aos professores cursistas.

Contudo, a receptividade desta proposta complementar de avaliação não foi consensual. Obtivemos por um lado, posicionamentos favoráveis que atribuíram a esta avaliação uma maior clareza acerca da proposta dos memoriais no curso, auxiliando tutores e professores cursistas no desenvolvimento da atividade. Por outro lado, havia também aqueles que consideravam que a matriz tinha um caráter excessivamente diretivo, limitando a autonomia de escrita dos discentes, restringindo seus estilos individuais de escrita, e padronizando seus textos, levando-os a se preocupar mais com o cumprimento da tarefa, visando apenas à aprovação ao final do curso, pelo que poderiam se prender mais aos temas definidos a priori em detrimento de outros que realmente lhes seriam mais interessantes e estimulantes para a reflexão.

Por esta razão, obtivemos, por um lado, aceitação de alguns tutores e cursistas que reorientaram seu processo de elaboração dos memoriais. Por outro, obtivemos relatos de tutores que tendiam pela não continuidade da utilização da matriz proposta e preferiram seguir estratégias de orientação e avaliação que já estavam desenvolvendo anteriormente com os professores cursistas.

As discussões acerca do desenvolvimento deste componente formativo se fizeram

presentes ao longo de todo o curso. Contudo, até o momento, não foi efetuada uma análise sistemática da experiência de utilização dos memoriais neste curso de formação investigando-se sua articulação com os procedimentos de orientação e avaliação adotados. Em consequência disto, não foi produzido ainda um conhecimento mais aprofundado e detalhado que possa contribuir no sentido de avaliar a experiência de escrita dos memoriais nesse programa de formação de docentes.

A utilização de procedimentos de formação assentados sobre o uso de (auto)biografias em programas de formação (como é o caso do memorial no Veredas) tem se ampliado consideravelmente nos últimos anos. Por outro lado, já há uma importante produção bibliográfica relativa às potencialidades formativas de tais procedimentos em percursos de formação de adultos tanto em âmbito nacional quanto internacional. Há que se considerar que sua inserção em programas de formação ganha ainda maior vulto quando programas governamentais (como o Veredas, que atendeu a milhares de docentes no Estado de Minas Gerais) atribuem relevância às narrativas (auto)biográficas em sua proposta pedagógica.

A escrita de memórias em programas de formação de docentes não se configura apenas como uma experimentação de um novo recurso didático que venha somente a diversificar estratégias de ensino e aprendizagem. O que se põe em questão no campo da formação de adultos (e docentes) é o debate sobre um novo paradigma de formação e produção de conhecimento nas ciências humanas. Paradigma esse onde um indivíduo antes tido como submetido a certas condições de produção é chamado a participar ativamente das dinâmicas em que se insere, expressando com certo grau de autonomia, sua forma particular de interpretar a realidade, de produzir conhecimentos e de se

*autoformar*. Daí a relevância de se reconhecer na escrita de memoriais um novo lugar da produção de conhecimentos onde cada adulto em formação se põe enquanto agente ativo do processo através da expressão de suas subjetividades. Ponderar sobre as concepções do (auto)biográfico e suas utilizações como estratégias válidas de produção de conhecimentos e/ou formação de adultos é, portanto, ponderar também sobre os possíveis novos caminhos que se abrem na relação entre o ator em formação e o contexto formativo no qual esse se insere. Cabe, por fim, ponderar sobre possíveis procedimentos de intermediação da relação entre a subjetividade de cada indivíduo e as condições objetivas que condicionam sua formação.

É significativa a literatura no campo de avaliação de programas educacionais que conclui acerca de uma diferenciação necessária entre a formulação e a implementação de programas educacionais (Monnier, 1995; Arretche, 2001 entre outros). Um cenário como o Veredas corrobora estas proposições e nos mostra que nas dinâmicas educativas múltiplos atores com lógicas de ação diferenciadas, em territórios diversos, defrontam-se com situações singulares que demandam, por sua vez, alternativas de solução diversificadas. Nesse sentido, nossa experiência enquanto equipe responsável por implementar a proposta de avaliação de monitoramento do Curso Normal Superior Veredas nos tem mostrado a necessidade de se reconhecer implicações decorrentes dessa separação entre a formulação e implementação de programas e projetos de formação.

Como profissionais de avaliação de programas e projetos governamentais ou não governamentais temos consciência que a avaliação da implementação constitui um momento importante do ciclo de formulação de políticas educacionais. Por esse motivo

ressaltamos a relevância de se aprofundar os estudos e investigações sobre a interseção entre a função dos procedimentos de orientação e avaliação e a proposta de introdução da escrita de (auto)biografias na formação de docentes.

## **2.2. Delimitando o problema de pesquisa**

Há duas dimensões acerca da utilização do memorial como componente curricular da formação de docentes que representam o fio condutor das questões suscitadas por nossas experiências. Estas dimensões encontram-se estreitamente ligadas e as relações estabelecidas entre elas constituem o cerne do problema de investigação desta pesquisa.

A primeira dimensão refere-se ao estudo das concepções e funções que têm sido atribuídas ao memorial em pesquisas e/ou processos de formação de adultos. Estas informações podem ser encontradas em uma não muito extensa, mas já expressiva literatura científica que trata sobre o uso de (auto)biografias em pesquisa/formação (Dominicé, 1988; Ferrarotti, 1988; Nóvoa e Finger, 1988; Nóvoa, 1992, 1995; Josso, 1988, 1999, 2006; Bueno, 2002, 2006; Pineau, 2006; entre outros). Por outro lado, ainda dentro desta primeira dimensão, interessa investigar como tais concepções e funções têm se apresentado em meio às propostas pedagógicas de programas governamentais de formação de docentes. Questionamos sobre aspectos intervenientes (epistemológicos, metodológicos, práticos) próprios de cada contexto que implicam em possíveis semelhanças e diferenças acerca do conceito e da função atribuídos ao memorial. Acreditamos que o memorial assume características e funções bastante peculiares quando adotado por programas governamentais vinculados a pressupostos das políticas mais gerais de formação de docentes.

Sendo assim, no que se refere à compreensão da função formativa do memorial, na ótica dos programas governamentais de formação de docentes, cabe investigar as relações entre as propostas pedagógicas de tais programas e a produção normativa oriunda dos órgãos governamentais gestores das políticas e programas de formação de docentes. O estudo das relações entre o memorial e tais pressupostos toma como base análises efetuadas por alguns autores sobre as novas demandas de qualificação profissional que se fazem aos docentes na atualidade, sobretudo aquelas centradas em aspectos como a valorização da experiência prévia e a reflexão sobre a prática docente (Veiga, 2002; Amaral, 2002; Freitas, 1999, 2001; Pimenta e Carvalho, 1999; entre outros).

A segunda dimensão mencionada refere-se à articulação entre os objetivos pedagógicos ligados à utilização do memorial na formação de docentes e os procedimentos adotados para sua orientação e avaliação. Nessa vertente analisamos a avaliação enquanto conjunto de orientações com uma dupla função: regulatória (Delvaux, 2001; Allal *et al*, 1978) e formativa (Scriven, 1973). E isto, para os propósitos desta pesquisa, significa pensar sobre que instrumentos e estratégias de avaliação, numa perspectiva formativa de regulação da aprendizagem, se adequariam ao uso do memorial como componente curricular da formação de docentes. O pressuposto em discussão não exclui que a dinâmica de ensino e aprendizagem seja caracterizada por ações regulatórias com uma função de controle (ligada à consecução de resultados mediante o estabelecimento de objetivos formativos prévios), mas busca ressaltar a importância do desenvolvimento de dispositivos de regulação formativa (ações direcionadas ao aperfeiçoamento das estratégias de ensino e aprendizagem no decurso do processo formativo).

Abordar o significado, a função do memorial e seus respectivos procedimentos de orientação e avaliação, como proposto por programas de formação como o curso

Veredas, possibilitará uma compreensão mais aprofundada do modo como princípios e pressupostos mais gerais de formação se concretizam nas políticas educacionais e nas experiências de formação de sujeitos singulares. Um aprofundamento sobre este tema se faz necessário tendo-se em vista as potencialidades formativas inerentes às (auto)biografias e sua conseqüente incorporação a pesquisas no meio acadêmico, assim como às políticas e programas de formação de docentes.

Com suporte nessas discussões, configura-se como objeto desta pesquisa o estudo sobre a adequação de procedimentos de orientação e avaliação, numa perspectiva formativa de regulação de processos de ensino e aprendizagem, tendo-se em vista a concepção e utilização de memoriais na formação de adultos enquanto componentes curriculares nos cenários dos programas governamentais de formação de docentes.

### **3. Histórias de vida e métodos (auto)biográficos: a formação de adultos assentada sobre sua subjetividade e historicidade.**

O presente capítulo objetiva uma análise do conceito de memorial quando esse é concebido e utilizado em práticas/processos de formação de adultos/docentes. Esta análise baseia-se em dois referenciais estreitamente interligados: o primeiro diz respeito à definição do memorial enquanto uma narrativa (auto)biográfica com características singulares. O segundo referencial remete à compreensão do papel atribuído ao memorial quando proposto como componente da formação de docentes. No que toca ao primeiro referencial, partimos da hipótese de que o memorial pode ser entendido como produção ligada ao campo epistemológico e metodológico das histórias de vida e métodos (auto)biográficos que têm sido utilizados em pesquisas de cunho sócio-histórico e em dinâmicas de pesquisa-formação por estudiosos das ciências humanas. Em face dos objetivos desta pesquisa, nos interessa sobretudo sua utilização nos processos de formação de adultos/docentes. Neste sentido apontaremos pressupostos teórico-metodológicos que vêm fundamentando o uso de métodos (auto)biográficos na formação de docentes *crítico-reflexivos e investigadores* como têm postulado vários autores (Nóvoa & Finger, 1988; Schön, 1995; Bueno 2002 e 2006 entre outros).

#### **3.1. Questões epistemológicas e metodológicas ligadas às histórias de vida e aos métodos (auto)biográficos**

Neste item, procuraremos fornecer elementos para a compreensão do memorial enquanto uma narrativa (auto)biográfica com características singulares. Com esse



intuito, apresentamos um estudo que remete a questões epistemológicas e metodológicas ligadas ao campo das histórias de vida e dos métodos (auto)biográficos no âmbito das ciências humanas, com enfoque sobre a perspectiva de pesquisa-formação defendida por diversos autores.

A revisão bibliográfica efetuada evidenciou uma carência de estudos que se proponham a discutir o termo *memorial* enquanto um componente da formação de docentes.<sup>6</sup> Contudo, verificamos a existência de uma recente literatura no campo das ciências humanas que remete, através de outras terminologias, à questão da relevância dada à historicidade de atores singulares seja como fonte para investigações científicas na linha da Sócio-história da educação ou na linha de pesquisa-formação. É em meio a esse campo que vários autores têm buscado construir um quadro teórico-metodológico de utilização de histórias de vida e métodos (auto)biográficos para a elaboração de uma teoria da formação de adultos, bem como para a produção de conhecimentos sobre a profissão e a formação de docentes (Dominicé, 1988; Ferrarotti, 1988; Nóvoa e Finger, 1988; Nóvoa, 1992 e 1995; Josso, 1999; Bueno, 2002 e 2006; Pineau, 2006; entre outros). Através das discussões apresentadas por esses autores pretendemos explicitar um possível significado do termo memorial bem como uma entre tantas possíveis funções que podem ser atribuídas ao mesmo como é o caso da formação de docentes.

Um aprofundamento sobre aspectos referentes a esses campos contribuirá para a elucidação do conceito de memorial. Cabe, porém, apontar que as proposições a esse

---

<sup>6</sup> Em pesquisa realizada em abril de 2007, o termo *memorial* foi lançado como descritor de busca na base eletrônica de periódicos científicos da Capes. Foram pesquisados, ao todo, treze periódicos das áreas de educação e história e que possuem conceito “A” ou “B” na avaliação da instituição em questão. Dentre os periódicos consultados estão: Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Educação e Pesquisa; *Educação & Sociedade*; Cadernos de Pesquisa; História (São Paulo) e a Revista Brasileira de História. O recorte temporal variou em função da disponibilidade dos artigos no banco da CAPES. Foi encontrada apenas uma referência ao termo em: MOURA, Ana Regina Lanner. Memorial: fazendo-me professora. Cadernos CEDES, v. 19 nº 45, julho 1998.

respeito (das histórias de vida e métodos (auto)biográficos) ainda que significativas, são recentes e carecem de aprofundamentos tanto no tocante à literatura internacional (onde o movimento teve início, chegando posteriormente ao Brasil) quanto nacional. Inicialmente faremos uma explanação sobre o percurso histórico recente de desenvolvimento de estudos com histórias de vida em formação de adultos em âmbito internacional. É esse movimento que se encontra nas raízes da introdução de outros estudos na mesma linha, no Brasil.

No âmbito internacional Pineau (2006) efetua um balanço sobre práticas de trabalho com histórias de vida em países da América do Norte e Europa entre os anos de 1980 e 2005. Utiliza como referenciais históricos a edição de trabalhos escritos ou audiovisuais e a fundação de associações, redes e de diplomas de fundação. Segundo ele, três períodos se destacam nesse percurso histórico. O primeiro período, nos anos de 1980, seria o de *eclosão*; o segundo período, nos anos de 1990, seria o de *fundação*; o terceiro período, nos anos de 2000, seria o de *desenvolvimento diferenciador*.

No *período de eclosão*, Pineau considera como obra inauguradora para o mundo francófono a publicação de *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*<sup>7</sup> (Pineau, 1983, *apud* Pineau 2006, p. 331). Essa obra apresenta, segundo ele, uma primeira sistematização do uso da *abordagem autobiográfica* para exploração do processo de autoformação. A essa obra segue-se a composição de uma rede denominada *história de vida e autoformação*, da qual seriam membros, além do próprio Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie Christine Josso da Universidade de Genebra; Guy de Villers da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; Antônio Nóvoa, da Universidade

---

<sup>7</sup> PINEAU, G. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig; Montréal: St. Martin. 1983.

de Lisboa, e Matthias Finger. (Pineau, 2006, p. 331)

O período de fundação é marcado pelo surgimento de associações diversas que buscam intensificar as discussões dos aspectos emergentes acerca das histórias de vida em âmbito regional, nacional e internacional. A esse respeito, Pineau (2006) remete, em âmbito internacional, à *L'Association Internationale des Histoires de Vie em Fomation (ASIHVIF)*. Em âmbito nacional e regional cita a *Association Romande dès Histoires de Vie em Formation (ARHIV)*, da Suíça, e a *Histoire de Vie Grand Quest (HIVIGO)* e a *Histoire de Vie Sud Quest (HIVISO)*, ambas da França. (Pineau, 2006, p. 335)

O período de desenvolvimento diferenciado, segundo o autor, representa um movimento de inovações coletivas propostas por pesquisadores que, oriundos de diferentes fases desse percurso histórico, têm discutido a utilização das histórias de vida do ponto de vista epistemológico e metodológico, bem como produzido experiências baseadas em sua utilização na formação de adultos.

Pineau observa que esse movimento histórico de trabalhos com histórias de vida oferece os fundamentos para a gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação que representa, por sua vez, uma possível forma de autonomização de adultos através de estratégias com as histórias de vida. Ele reconhece que vinte e cinco anos representam pouco na escala da história, mas aponta a importância deste trajeto percorrido até agora para a construção de sentido e aprofundamento de questões epistemológicas e metodológicas ligadas ao uso dessa abordagem na formação de adultos. (cf. Pineau, 2006)

Isso nos leva a questionar em que medida tais discussões e proposições efetuadas em âmbito internacional alcançariam também espaço entre estudiosos brasileiros. Uma

revisão efetuada por Bueno *et al* (2006) fornece algumas informações importantes nesse sentido. As autoras afirmam que no contexto brasileiro, na área de Educação, são bastante recentes as discussões sobre as histórias de vida e o uso de métodos (auto)biográficos como estratégias de investigação/formação de adultos. A revisão efetuada pelas autoras acerca de trabalhos publicados entre 1985 e 2003 no Brasil aponta até 1990 um número escasso de trabalhos que fizeram uso das histórias de vida e relatos (auto)biográficos no campo da educação. Tais trabalhos foram desenvolvidos numa perspectiva de investigação socio-histórica. Neste sentido, as histórias de vida e relatos (auto)biográficos têm sido utilizados como fontes para o desenvolvimento de pesquisas de cunho historiográfico e/ou sociológico no campo da educação.

Bueno *et al* (2006) ressaltam um conjunto de obras que se utilizaram destas fontes para o desenvolvimento de investigações cujo foco não se encontra necessariamente sobre os autores dos relatos, mas antes, em como as informações contidas em tais relatos poderiam contribuir para a análise de seus objetos de investigação. Ainda segundo a pesquisa, somente a partir da década de 1990 houve o surgimento e uma tímida expansão de trabalhos que fizeram uso das histórias de vida numa outra perspectiva: a da pesquisa-formação. Esse crescimento se deu pela influência dos trabalhos publicados em âmbito internacional, como os de Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995) e do grupo de Genebra composto por Gaston Pineau, Marie Christine Josso, e Pierre Dominicé, entre outros e que passaram a circular em meio aos pesquisadores brasileiros.

Neste período passam a se destacar no contexto brasileiro um conjunto de produções científicas que se utilizam das histórias de vida e relatos (auto)biográficos como um método de pesquisa formação que, no campo educacional, visavam, entre outros

aspectos, a compreensão de elementos da profissão, identidade e formação dos docentes. O que diferencia esta perspectiva de uso das histórias de vida e métodos (auto)biográficos em relação àquela ligada aos estudos sócio-históricos, nas palavras de Bueno *et al* (2006) é que “O relato não é mais somente considerado em uma perspectiva de pesquisa etnosociológica...” e acrescentamos, sócio-histórica “... mas como um campo de experiência e um instrumento de exploração formadora.” (2006, p. 392).

Nesta última perspectiva, os autores dos relatos tornam-se mais explicitamente o foco da investigação. Trabalhos com (auto)biografias e histórias de vida passam a ser desenvolvidos de uma maneira tal que os autores dos relatos sejam percebidos enquanto produtores de conhecimentos sobre si mesmos. Contudo, a despeito da relevância dada por diversos pesquisadores da Europa e América do Norte (como os já mencionados anteriormente por Pineau (2006)) à questão do uso das histórias de vida e métodos (auto)biográficos na formação de adultos, esse parece ser um campo que se desenvolveu pouco no Brasil. É a esta conclusão a que chegam Bueno *et al* (2006), ao apontarem, a partir de seu recenseamento, que foi encontrado um número ainda bastante escasso de obras do Brasil tratando sobre o uso de histórias de vida e métodos (auto)biográficos na formação de docentes.

Ainda que relativamente recente (e escassa, sobretudo, no que diz respeito ao contexto brasileiro) a produção científica analisada por Pineau (2006) e Bueno *et al* (2006) é considerada por eles como bastante frutífera para a construção do arcabouço teórico-metodológico acerca das histórias de vida e métodos (auto)biográficos. Outra conclusão a que chegam Bueno *et al* (2006) é que dado o caráter recente e plurireferencial das produções até então efetuadas no Brasil, as teorizações, metodologias e práticas

apresentam-se, por vezes, bastante heterogêneas e essa produção de conhecimentos não se tem feito de maneira sempre harmoniosa e sem percalços. Diante de nosso interesse em elucidar o conceito de memorial e sua utilização na formação de docentes, cabe apontar aqui dentre esses percalços as múltiplas e, por vezes, conflituosas definições de alguns termos utilizados pelos pesquisadores. Esses termos, mais que simples nomenclaturas remetem, por vezes, a concepções e práticas investigativas diferenciadas e, como acentua Delory-Momberger “... é preciso distinguir os procedimentos de pesquisa, pois deles resultarão materiais de investigação bastante diferentes.” (*apud* Bueno *et al*, 2006, p. 392)

Bueno *et al* (2006) ressaltam que grande parte dos trabalhos analisados na revisão que realizaram são marcados por imprecisões conceituais. Segundo as autoras, “A despeito de muitos pesquisadores esclarecerem o sentido dos termos empregados, as imprecisões terminológicas persistem no conjunto da produção(...)” (2006, p. 403). Dessa forma, termos diferentes têm sido utilizados com um mesmo significado, ao passo que também são encontradas ocorrências de um mesmo termo com conotações diversas. Nesse sentido, nos perguntamos como o conceito de memorial se interporia em meio a tantos outros e que definição melhor lhe caberia tendo em vista suas particularidades. Por outro lado, cabe questionar como tais particularidades interferem em suas possibilidades de aplicação metodológica em processos de formação de docentes. Tendo em vista essas questões, consideramos fundamental para um melhor entendimento do conceito e da função do memorial na formação de docentes, que alguns esclarecimentos sejam feitos de modo a justificar as opções terminológicas que serão feitas no presente trabalho.

### **3.1.1. Implicações teórico-metodológicas decorrentes do uso de diferentes termos**

#### **3.1.1.1. Análise do conceito de histórias de vida**

O que significa o termo *histórias de vida*? Esse termo vem sendo mencionado por diversos autores como um campo teórico e metodológico amplo, que engloba diferentes correntes e estratégias de pesquisa com enfoques, objetivos e métodos diversificados (Queiroz, 1988; Passeguí, 1993; Josso, 1999; Bueno, 2002, entre outros). Esses autores apontam como aspecto comum o direcionamento das pesquisas sobre as trajetórias historicamente construídas pelos indivíduos enquanto fontes ou procedimentos metodológicos para a produção de conhecimentos em diversas áreas das ciências humanas.

Mas não há consenso sobre o significado das histórias de vida. Passeguí (1996) menciona estudos desenvolvidos na França, Suíça e Quebec a partir dos anos oitenta e utiliza os termos abordagem (auto)biográfica e histórias de vida como sinônimos. Segundo ela, Pineau e Le Grand (1996, p.5)<sup>8</sup> definem as histórias de vida como uma prática na qual o narrador relata sua trajetória “na busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais.” (*apud* Passeggi, 2003, p. 2). Mas nos questionamos sobre a quem cabe produzir e estabelecer os significados desse relato histórico. É apenas o seu próprio narrador ou ele pode também ser produzido e analisado com a intermediação de terceiros? E importa saber por que e para quem ele é produzido? Além disso, qualquer relato efetuado sobre uma trajetória de vida, seja por quem for, por que razão for, pode

---

<sup>8</sup> PINEAU, G. e LE GRAND, J-L. Les histoires de vie. Paris: PUF, 1996.

ser considerado como *história de vida*? Como uma *história de vida* pode ser produzida (se de forma escrita, ou oral)? Responder a estas questões nos parece fundamental para que se possa compreender o lugar ocupado pelas histórias de vida na produção de conhecimentos.

Queiroz (1988) define as histórias de vida enquanto o “...relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, onde dela se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global que cabe ao pesquisador desvendar” (1988, p.20). Há na definição dessa autora a introdução de alguns novos e fundamentais elementos que podem auxiliar na compreensão do significado das histórias de vida. A presença de um pesquisador a quem cabe desvendar os elementos contidos na narrativa reitera a proposição de que as histórias de vida podem constituir-se como fonte de pesquisa utilizada para o fornecimento de informações específicas visando à produção de conhecimentos. Estas fontes podem, por sua vez, terem ou não sido produzidas intencionalmente visando o fornecimento de material para a pesquisa.<sup>9</sup>

O pesquisador Bertaux (1981), também se ocupa em clarear o significado do termo. Fornece contribuições ao apresentar uma diferenciação conceitual entre life story e life history - *relatos de vida* e histórias de vida. Os *relatos de vida* são por ele definidos como relatos da vida de uma pessoa narrados oralmente pela própria pessoa. As

---

<sup>9</sup> Interessante ressaltar que Ferrarotti (1988), ao tratar sobre o método biográfico, divide as fontes utilizadas em materiais biográficos primários e secundários. Segundo o autor, os materiais biográficos primários são compostos por narrativas autobiográficas colhidas por um pesquisador em uma situação de interação face a face. Os materiais biográficos secundários são, segundo ele, compostos por documentos biográficos de toda espécie, como, fotografias, correspondências, recortes de jornais, narrativas escritas ou verbais etc., mas que não foram produzidas a partir de uma interação direta entre pesquisador e personagem visando explicitamente o fornecimento de informações em função de uma investigação específica. O autor defende a valorização dos materiais primários ressaltando sua pregnância subjetiva e sua riqueza para a investigação já que resulta de “...uma comunicação interpessoal complexa e **recíproca** entre o narrador e o observador.” (FERRAROTTI, 1988, p. 25)



histórias de vida são definidas pelo autor como um “trabalho com diversos tipos de documentos com vistas a estudar a vida de uma pessoa, ou grupo e que, portanto, inclui a primeira abordagem”. (*Apud* Bueno, 2002, p. 16). Para Bertaux, portanto, as histórias de vida representam uma abordagem investigativa mais abrangente, enquanto *os relatos de vida* se constituem enquanto uma estratégia investigativa específica (ligada à oralidade) integrante desse campo. O autor evidencia aqui uma diferenciação conceitual em relação ao termo. Para Bertaux (1981) as histórias de vida não se constituem apenas como o relato de um autor sobre sua trajetória histórica e que pode ser utilizado como fonte de pesquisa, mas sim como um trabalho investigativo que inclui a utilização desse relato para a produção de conhecimentos. Para o sociólogo, o termo histórias de vida significa mais que o conjunto de aspectos relativos à trajetória histórica do autor, pois se constitui também em uma abordagem de investigação que se vale de diversas fontes de dados ligadas a esta trajetória.

É importante ressaltar que essas conceituações dizem respeito ao campo da sócio-historiografia da educação, que se desenvolve desde os anos 1920 e tem se mostrado presente até a atualidade. Perspectiva na qual as histórias de vida são utilizadas para a produção de pesquisas que não necessariamente têm no autor a que se referem as fontes o foco da investigação. De acordo com as apropriações e recriações que em tempos mais recentes têm sido feitas dessa abordagem, esse termo ganha novos sentidos, sobretudo no campo da (auto)formação.

Na linha do que tem sido denominado como pesquisa-formação, Josso (1999) aponta que as histórias de vida constituem-se como um grande campo de investigação que possui um teor amplo e abrange cada indivíduo considerando “...a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua

dinâmica global.” (Josso, 1999, p. 19). Essa autora discute o tema das histórias de vida a partir de sua articulação a duas vertentes: a primeira refere-se a seu uso enquanto *projeto de conhecimento*. Aqui estariam concentrados os esforços de estabelecimento de um corpo teórico-metodológico que através das histórias de vida subsidiem os processos de pesquisa-formação. O que se busca é o estabelecimento de reflexões sobre elementos característicos dos processos de formação e autoformação, dando relevância à subjetividade dos atores-autores das (auto)biografias como forma de produção de saberes. Esse projeto de conhecimento coloca o pesquisador não mais apenas como um observador externo, mas antes como interlocutor que constrói juntamente com os atores-autores os saberes a partir de uma relação intersubjetiva, saberes esses que devem fazer sentido para os últimos.

Uma segunda vertente refere-se à utilização das histórias de vida *a serviço de projetos* de formação. Nesta vertente Josso (1999) prefere utilizar os termos “*abordagem biográfica ou abordagem de experiência*” (*Ibidem*, p. 18). Josso argumenta que na abordagem biográfica ou de experiência, o processo de construção da trajetória histórica do sujeito seria limitado a uma perspectiva específica, visando o fornecimento de material de pesquisa útil a um projeto determinado. Sendo assim, as *abordagens biográficas* ou *de experiência* representam uma estratégia de direcionamento da pesquisa a aspectos específicos da história de vida do sujeito em face do foco estabelecido pelo projeto de conhecimento no qual ele se insere. Se pensarmos com Josso, poderemos afirmar que as histórias de vida se constituem enquanto um campo de investigação mais abrangente que abarca toda a trajetória histórica do(s) indivíduo(s) e sobre o qual têm sido feitos esforços de construção de um arcabouço teórico-metodológico visando o entendimento sobre como indivíduos ou grupos de indivíduos,

se formam e percebem a realidade que os cerca. Esse grande campo de investigação tem sido explorado com fins formativos em projetos de formação através de um conjunto de abordagens de pesquisa com nomes diferenciados. Estas abordagens recortam e direcionam aspectos das histórias de vida em função de objetivos específicos a alcançar e conhecimentos específicos que se deseja produzir em cada projeto de formação.

Como temos apresentado até aqui, alguns dos autores referenciados diferenciam-se quanto à concepção do termo histórias de vida. Contudo, mencionamos diversas vezes outras terminologias como *abordagem (auto)biográfica*, *método (auto)biográfico*, *Relatos de vida*, *abordagem de experiência*, *abordagem biográfica* etc. Como já exposto por alguns autores (Bertaux, 1981; Queiroz, 1988; Josso, 1999) estas outras terminologias representam estratégias metodológicas de recorte e direcionamento das histórias de vida em função de objetivos investigativos/formativos específicos que se deseja atingir. Entendemos que a análise do significado e do papel do memorial pode ser efetuada dentro desta perspectiva de utilização das histórias de vida a serviço de projetos de formação através da aplicação de estratégias ou abordagens metodológicas específicas. Cabe, portanto, procurar localizar o memorial em meio a essas estratégias ou abordagens e apontar algumas implicações decorrentes de seu uso.

### **3.2. O uso de diferentes abordagens metodológicas ligadas ao campo das histórias de vida**

No tocante às diferentes abordagens metodológicas ligadas às histórias de vida no campo da formação de professores, a terminologia utilizada tem se apresentado bastante ampla. Bueno *et al* (2006) evidenciam esse quadro. As autoras apontam uma

diversificada gama terminológica que, segundo ela, não está isenta de ambigüidades, pois tem sido aplicada por diversos autores brasileiros no sentido de nomear métodos de investigação com histórias de vida e autobiografias. Elas explicitam esta diversidade citando alguns termos encontrados, tais como

...memória(s), lembranças, relatos de vida (*récit de vie*) depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, Histórias de vida<sup>10</sup>, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método auto-biográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica. (p. 388)

Essa variada terminologia integra um campo de investigação mais abrangente e que pode ser denominado genericamente como o das *metodologias autobiográficas* (idem, ibidem, p. 387). Nesta perspectiva, em artigo anterior, Bueno (2002) adotara o termo *método biográfico* informando que ali o termo seria utilizado para “[...] *designar as várias modalidades de estudos com histórias de vida, quer sejam biográficas ou autobiográficas*”. (p. 16).

Na literatura internacional percebemos que essa diversidade terminológica também está presente e a diferenciação existente entre as variadas nomenclaturas, assim como no caso do termo histórias de vida, não se mostra consensual. Pineau (2006) aponta pesquisa por ele publicada no ano de 2002 na qual recenseou mais de vinte termos diferentes denominando correntes de investigação que desde a *bios* grega buscam a construção do conhecimento baseadas em experiências históricas individuais. Esse autor as reagrupou em três subconjuntos a partir de três diferentes entradas cujas razões da diferenciação não são esclarecidas no texto. Uma entrada pessoal, uma entrada temporal e uma entrada pela vida:

---

<sup>10</sup> Como pode ser observado, o termo Histórias de vida aparece aqui como mais um entre tantos outros métodos de investigação, sem uma distinção que o apresente enquanto um campo mais abrangente de investigação. Esta exposição de Bueno ressalta, mais uma vez, o caráter não consensual da utilização do termo Histórias de vida entre os estudiosos brasileiros.

- A entrada pelo pessoal constitui o que é chamado de literatura íntima ou aquela “do Eu”: confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de pensamentos, livros de família, relações...
- A entrada temporal é também rica de denominações: Genealogia, memórias, lembranças, diários de viagem, efeméride, anais, crônica, história.
- Enfim, a entrada pela própria vida, com ou sem sua raiz grega, *bios*. Na língua francesa as denominações desse último subconjunto são as últimas a aparecer: no século XVII, para as biografias; nos séculos XVIII e XIX, para as auto e hagiografias; na última metade do século XX, para os relatos e as Histórias de vida. (Pineau, 2006, p. 338)

Pineau denomina esse conjunto composto por diferentes correntes de investigação como “movimento biográfico” (2006, p. 341). Diferentemente dos autores anteriormente apresentados, Pineau considera as histórias de vida como uma corrente de investigação entre outras e o termo *movimento biográfico*, como sendo o campo mais amplo de investigação que engloba tais correntes. O autor ressalta implicações epistemológicas e metodológicas relacionadas ao uso dos diferentes termos. Para ele, as diferenciações incorrem também em diferenciações na função e nas estratégias de uso das histórias de vida, sobretudo no que toca ao lugar que o profissional (pesquisador-formador) ocupa em relação à utilização da abordagem.

Nóvoa (1988), ao referir-se ao conjunto de trabalhos que se dedicam ao tema das histórias de vida na formação de docentes utiliza o termo “abordagens biográficas”. No título da obra que editou com a co-autoria de Finger “O método (auto)biográfico e a formação” (Nóvoa e Finger, 1988) o prefixo *auto* é posto entre parênteses, propositalmente, para indicar que as abordagens das quais falam os autores da coletânea podem contemplar perspectivas diferenciadas que abrangem tanto o biográfico quanto o autobiográfico. Mas que diferenciações teórico-metodológicas decorreriam da utilização de diferentes terminologias no campo das histórias de vida?

### **3.3. Entre o biográfico e o (auto)biográfico: algumas implicações teórico-metodológicas**

Estas implicações para as quais nos chamam a atenção Pineau (2006) e Nóvoa e Finger (1988) são pertinentes e debatidas tanto por eles quanto por outros estudiosos. De fato, não se trata apenas de uma diferenciação terminológica. Falar do biográfico ou do autobiográfico tem representado, para diversos estudiosos, implicações epistemológicas e metodológicas quando se trata do uso de biografias e autobiografias em pesquisas (e também na formação de docentes). Como pretendemos demonstrar, a utilização de um ou outro termo pelos autores pesquisados encontra-se, com frequência, estreitamente ligada a diferenciações que implicam, por sua vez, na produção de diferentes tipos de dados, assim como em diferentes posicionamentos na relação pesquisador-autor e nas possibilidades e procedimentos de análise.

A Biografia é definida por Pineau (2006) como a “escritura da vida de outrem” (2006, p. 339). Considerada enquanto abordagem metodológica, esse modelo, segundo ele, separa nitidamente sujeito e profissional buscando a construção de um saber objetivo. O sujeito seria aquele sobre o qual fala a biografia. O profissional seria o pesquisador que registra e se utiliza da biografia. Nesse sentido, o sujeito seria posto como um fornecedor de informações cujo tratamento e análise caberiam exclusivamente ao profissional.

A autobiografia é definida por Pineau (2006) como a “escrita de sua própria vida” (2006, p. 340). Em oposição à biografia, ela se constitui como um modelo que superpõe as dimensões de ator e autor do sujeito sem contemplar um mediador externo. O prefixo *auto* é o que estabelece o lugar do outro no processo de produção do conhecimento. Esse modelo elimina, no limite, o profissional enquanto interlocutor já que esses e

limita ao papel de leitor e sendo que a construção de sentido através da narrativa cabe apenas ao sujeito sobre o qual fala a autobiografia.

Em suas proposições Pineau (2006) ressalta sua preferência pela corrente que denomina como das histórias de vida considerando-a como um modelo interativo que “... trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma co-construção de sentido. O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores.” (2006, p. 341).

Na mesma linha de Pineau (2006), a diferenciação efetuada por Bertaux (1981) entre os *relatos de vida* e as histórias de vida, representa, segundo o autor, algumas implicações. Implicações na confiabilidade e na forma de análise dos dados obtidos em face da relação que se estabelece entre o sociólogo e a pessoa que fornece as informações sobre as experiências vivenciadas. Para ele as autobiografias escritas têm um único autor e o pesquisador é posto como expectador enquanto no caso específico dos *relatos de vida*, os relatos orais acabam resultando da interação e das interferências mútuas entre autor e pesquisador tendo, portanto, no mínimo, dois autores. Neste último caso o pesquisador direciona e interfere no desenvolvimento da narrativa e acaba por ocupar uma posição de co-autor. Assim os dados produzidos por estas duas dinâmicas consideradas por ele diferenciadas, devem, também ser analisados com cuidados metodológicos diferenciados. Neste mesmo sentido se manifesta Delory-Momberger (2003) ao afirmar que

A autobiografia e o relato oral de vida não funcionam no mesmo registro: a primeira é uma atividade solitária de introspecção, enquanto que a segunda, conduzida em interação, é uma palavra endereçada, atenta aos efeitos que ela produz sobre seu destinatário (2003, p. 5. *Apud* Bueno, 2006, p. 392).

Mas esta relação entre sujeito-autor e pesquisador nem sempre é vista de forma dicotômica. E isto se torna evidente na conceituação efetuada por Ferrarotti (1988, p. 21) acerca do que denomina como *Método biográfico*. Para esse autor o *Método biográfico* baseia-se preponderantemente na produção de elementos e materiais de cunho autobiográfico. Por sua vez, a produção destes elementos e materiais (auto)biográficos se dá para Ferrarotti frequentemente através de uma interação pessoal entre um sujeito autor e um entrevistador (ou seja, através de uma entrevista). Um ponto defendido por Ferrarotti (1988) é o de que ao narrar sua história de vida o indivíduo sempre o narra para um interlocutor, seja ele imaginário, como acontece com os diários íntimos, ou real, como é o caso das entrevistas e dos próprios relatos orais. É neste sentido que Ferrarotti afirma que

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções. (...) Nós não contamos a nossa vida e os nossos “Erlebnisse” a um gravador, mas sim a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. O entrevistador nunca está ausente, mesmo o que o se finge ausente. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda a reciprocidade. (1988, p. 27).

Desta forma, se aceitarmos as proposições de Ferrarotti (1988), admitiremos que mesmo uma narrativa autobiográfica produzida fora de um contexto de entrevista face a face se caracteriza enquanto uma forma de diálogo entre um ator-autor e um ou mais interlocutores. Caracteriza-se, portanto, enquanto uma micro-relação social já que ao registrar sua autobiografia o autor não se desprende de valores, crenças, princípios e estruturas de pensamento construídas a partir de suas interações sociais.

Pelo que temos percebido a partir da revisão da literatura, há que se considerar que a adoção de diferentes terminologias relativas ao campo das Histórias de vida e às



diferentes abordagens metodológicas ligadas a esse campo poderá implicar em diferentes entendimentos epistemológicos e metodológicos. Considerando, sobretudo, o conceito de autobiografia queremos discordar das proposições de Bertaux, Delory-Momberger(2003) e Pineau (2006) no que diz respeito à questão da autoria e da relação entre autor e pesquisador, pois consideramos que ela pode ser analisada, segundo Ferrarotti (1988), a partir de uma perspectiva de interlocução na construção do conhecimento. Em corroboração às proposições de Ferrarotti (1988), defendemos que uma narrativa autobiográfica pode ser direta ou indiretamente perpassada por uma dupla interlocução entre autor e interlocutor(es), entre indivíduo e coletividade. Sobretudo num contexto de formação, procuraremos demonstrar que esta relação entre autor e interlocutor(es) acaba por sempre se configurar enquanto um processo de co-autoria.

Assim, optamos por não trabalhar com esta perspectiva dicotômica entre as dimensões do biográfico e do autobiográfico em relação ao conjunto de procedimentos metodológicos ligados ao campo das Histórias de vida. Referiremos ao conjunto de abordagens metodológicas ligadas ao campo das Histórias de vida como Métodos (auto)biográficos. O prefixo “auto” será posto entre parênteses remetendo, como proposto por Nóvoa (1988) à abrangência dos métodos tanto no que toca à perspectiva biográfica quanto à autobiográfica.

Além disso, utilizaremos o prefixo “auto” entre parênteses por considerarmos que toda autobiografia, ainda que centrada sobre a vivência individual do autor e sendo produzida por ele resulta, em última instância, da relação indissociável entre indivíduo e coletividade, ou nas palavras de Ferrarotti (1988) resulta de uma “reapropriação singular do universal social e histórico” (1988, p. 26). Ao reconstruir sua própria trajetória histórica o autor reconstrói na verdade um sentido de si ligado a uma realidade

coletivamente construída da qual ele faz parte. Segundo, porque como pretendemos demonstrar, as autobiografias representam, nas dinâmicas de formação de docentes, uma possibilidade de autoformação fundamentada na interação entre sujeito e pesquisador/formador, entre o eu e o outro como co-autores no processo de produção do conhecimento, entre indivíduo em formação e o contexto formativo no qual ele se insere. Caracterizam-se, pois como narrativas (auto)biográficas que num contexto de formação pressupõem, em sua construção, a constante interação entre sujeito autor e pesquisador/formador. Vistas desta forma, as narrativas (auto)biográficas se constituem enquanto estratégias interativas em que um profissional autor em processo de formação reconstrói sua trajetória histórica em diálogo direto com outro profissional que ocupa o lugar não apenas de expectador, mas de interlocutor-formador que intermédia um conjunto de pressupostos formativos. É justamente esta perspectiva de formação, vista como um entre outros usos das histórias de vida e dos Métodos (auto)biográficos que nos leva ao segundo referencial de análise a partir do qual procuramos estabelecer o conceito de memorial. Passaremos, portanto, a falar sobre as razões do surgimento do interesse recente pelas histórias de vida e Métodos (auto)biográficos em meio às ciências humanas. Estas razões relacionam-se aos usos que se tem feito das narrativas (auto)biográficas e por conseqüência, dos memoriais em processos de formação de adultos.

#### **3.4. Razões ligadas ao recente uso das histórias de vida e Métodos (auto)biográficos pelas ciências humanas**

Temos dito que a conceituação do memorial se fundamenta nesta pesquisa sobre dois referenciais: suas singularidades e, em última análise, sua, ou suas, funções nas

dinâmicas de formação de adultos/docentes. Referenciais esses que se encontram inter-relacionados de tal forma que não seria possível um entendimento mais aprofundado do conceito sem um tratamento conjunto, de ambos. Com o que apresentamos até esse momento pretendemos evidenciar o quadro conceitual através do qual analisaremos o significado do termo memorial, bem como justificar as opções terminológicas que fizemos. Temos em conta que um aprofundamento tanto sobre as singularidades desta narrativa (auto)biográfica quanto de seu papel na formação docente se fará indispensável.

### **3.4.1. O uso das histórias de vida e métodos (auto)biográficos nas ciências humanas**

Tendo em vista estas considerações, prosseguiremos na discussão efetuando uma análise do papel do memorial a partir da investigação da literatura corrente que trata sobre o uso de histórias de vida e Métodos (auto)biográficos por algumas áreas das ciências humanas nos últimos vinte anos aproximadamente. Como poderemos ver, o recorte temporal efetuado tem sua fundamentação no próprio processo histórico de publicação de pesquisas que se dedicam ao tema das metodologias (auto)biográficas nos campos pesquisados. Interessa-nos preponderantemente a forma como tais metodologias têm sido discutidas e utilizadas na perspectiva da formação de adultos.

#### **3.4.1.1. Uma breve contextualização histórica**

A eclosão das publicações sobre as histórias de vida e os métodos (auto)biográficos no campo da formação de professores a partir da década de oitenta tem, na realidade, raízes

históricas mais antigas e mais abrangentes, referentes a aspectos intervenientes na evolução de diversas outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas. A esse respeito Bueno (2002) analisa os pressupostos que levaram ao despertar, do interesse pela investigação da profissão e formação docentes a partir das histórias de vida e métodos (auto)biográficos entre estudiosos da Educação. Segundo a autora, o movimento de pesquisas acerca dos métodos (auto)biográficos está ligado a um processo mais amplo de reformulação dos princípios de construção do conhecimento científico nas ciências humanas. Esse processo seria baseado em uma tentativa de ruptura com o paradigma positivista de produção de conhecimento científico largamente utilizado pelas ciências físicas e biológicas e que tem se mostrado por vezes conflituoso e limitador no âmbito das ciências humanas.

Apoiada em Prigogine e Stengers (1984)<sup>11</sup>, Bueno(2002) aponta que os esforços a partir da primeira metade do século vinte têm sido feitos no sentido de não apenas “...descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos...”, mas também o entendimento de que o conhecimento é permeado por um conjunto de diversidades, de mudanças e instabilidades (Bueno, 2002, p. 14). A idéia presente nestes debates é a de que a validade científica dos conhecimentos produzidos não se resume apenas à objetividade e seus respectivos métodos de produção. Por trás da aparente objetividade dos fatos reside também uma subjetividade inerentemente múltipla e singular de percepção da realidade interferindo na produção do conhecimento.

No âmbito da Historiografia, Bueno (2002) aborda o movimento da *História Nova*,

---

<sup>11</sup> PRIGOGINE, Liya; STENGERS, Isabelle. A nova aliança: metamorfose da ciência. Trad. De Miguel Faria e M. Joaquina M Trincadeira. Brasília: UnB, 1984.

introduzido no início do século vinte pela Escola dos Annales, que busca romper com os paradigmas da historiografia clássica factual, centrada na análise de registros oficiais e na história política, dos grandes acontecimentos. Frente aos paradigmas clássicos da pesquisa historiográfica, os propugnadores da então denominada *Nouvelle Histoire* propõem uma historiografia problematizadora que dê conta de todas as atividades humanas e não apenas da história política. Propõem ainda que as pesquisas historiográficas sejam amparadas pelas contribuições de outras áreas de conhecimento como a Geografia, a Economia, a Sociologia.

No Campo da Antropologia Bueno (2002) aponta a contribuição de Malinowski que ao formular pressupostos da etnografia refuta idéias etnocêntricas desenvolvidas ao longo do século XIX sobre os povos primitivos e propõe que as culturas sejam estudadas e compreendidas a partir do ponto de vista de seus nativos. Neste sentido a autora afirma que “Essa tradição enfatiza a importância de se apreender os significados das ações humanas na pesquisa antropológica, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana...” (Bueno, 2002, p.15).

Estes debates alcançaram também o campo da Sociologia. Aqui nos interessam sobretudo as relações que se estabelecem entre esta área do conhecimento e a trajetória histórica de utilização do método biográfico enquanto uma perspectiva teórico-metodológica de pesquisa. Segundo Bueno (2002), o método biográfico já havia sido largamente utilizado por sociólogos da Escola de Chicago nos anos 20, mas caiu em desuso em razão da preponderância dos métodos empíricos de pesquisa entre os sociólogos americanos. A autora aponta a retomada do método no campo da Sociologia a partir dos anos 80 e Ferraroti (1988) se tornaria, segundo ela, um autor referencial na

discussão destas questões, sobretudo no que toca à publicação do texto “Sobre a autonomia do método biográfico”<sup>12</sup>.

Apoiando-se nas proposições efetuadas por Ferraroti, Bueno afirma que a retomada do método biográfico na atualidade pelas ciências sociais atende a uma dupla demanda: a de uma “...renovação metodológica em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia...”, bem como uma crítica de alguns setores da disciplina ao “...caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma da objetividade e na hegemonia da intencionalidade nomotécnica...” e ainda ao fato de que “...da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações.” (2002, p. 17)

Também se referenciando em Ferraroti (1988), Bueno afirma que a retomada do método biográfico atenderia ao preenchimento de lacunas causadas pela utilização de teorias sociais direcionadas a explicações macroestruturais. Estas teorias, por sua vez, não forneciam a compreensão de como problemas, tensões e lacunas que se manifestavam na vida cotidiana num sentido coletivo estabeleciam relações com campo psicológico individual.

Neste mesmo sentido se manifestaria Pineau (1988)<sup>13</sup> que ao discorrer sobre as utilizações das histórias de vida pela Antropologia e a Sociologia, considera que o impacto do autobiográfico reside “no paradoxo epistemológico fundamental das

---

<sup>12</sup> FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988, p. 17-34.

<sup>13</sup> PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988, p. 63-77.

autobiografias: a união do mais pessoal com o mais universal” (*Apud* Bueno, 2002, p.19). Esses autores ressaltam, no entanto, que esta relação entre o individual e o coletivo não se efetua de forma linear, através de uma transposição direta. Para Ferrarotti (1988) o indivíduo exerce papel ativo na apropriação do mundo social. É a subjetividade característica das autobiografias que possibilita uma reapropriação singular do universal. Neste sentido, a perspectiva defendida por Ferrarotti é a de que o *Método biográfico* funcionaria como uma forma de mediação para o entendimento das relações entre os campos da história individual e social. Ferrarotti se apropria da noção de práxis humana discutida por Marx e partindo da idéia de que a essência humana resultaria do conjunto das relações sociais, conclui que toda práxis humana revela as reapropriações que os indivíduos fazem dessas relações, assimilando-as e convertendo-as em estruturas psicológicas singulares. A idéia presente nesta proposição de Ferrarotti (1988) é a de que é possível se conhecer o social a partir da práxis individual e é na defesa destes pressupostos que o autor situa o *Método biográfico* afirmando que

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (1988, p. 26, *apud* Nóvoa, 1995, p. 18).

Este movimento de reorientação paradigmática no âmbito das ciências humanas e presente nas proposições aqui apresentadas são indicativos do papel atribuído pelos autores às histórias de vida e aos métodos (auto)biográficos. Os pressupostos de valorização da subjetividade e de experiências histórica e singularmente construídas como eixos orientadores e referenciais para o desenvolvimento de pesquisas e a produção de conhecimento nas ciências humanas encontram nas histórias de vida e

métodos (auto)biográficos uma possibilidade de sua aplicação metodológica. Assim, a produção de narrativas (auto)biográficas é proposta como estratégia de construção do conhecimento científico. Conhecimento esse baseado na premissa, defendida por autores como Ferrarotti (1988), de que toda narrativa (auto)biográfica resulta da (e ao mesmo tempo se constitui em uma nova forma de) interação entre sujeito e sociedade. Para Ferrarotti (1988) o mérito dos métodos (auto)biográficos reside, portanto, na possibilidade da produção de um conhecimento baseado no reconhecimento de que a realidade se constrói através das mútuas influências exercidas entre indivíduos e coletividade.

Nas linhas anteriores procuramos efetuar um panorama histórico de espectro mais abrangente acerca dos pressupostos que fundamentam a introdução das histórias de vida, bem como dos Métodos (auto)biográficos enquanto campo teórico e metodológico de investigação no âmbito das ciências humanas. Passaremos agora a considerar as especificidades deste processo no que diz respeito à Educação tendo como enfoque principal o lugar que as histórias de vida e as metodologias (auto)biográficas vieram a ocupar na formação de adultos. A análise deste processo contribuirá de forma direta para o entendimento do conceito e do papel do memorial na formação de docentes.

### **3.4.2. Inserção das histórias de vida e dos métodos (auto)biográficos no campo da Educação**

As questões de cunho epistemológico e metodológico suscitadas nos variados campos das ciências humanas e apresentadas anteriormente têm sido apropriadas e discutidas por estudiosos da Educação. Estas questões vêm servindo como justificativa para a



adoção de metodologias de cunho (auto)biográfico inclusive no que diz respeito à formação de professores.

Como já exposto anteriormente, para diversos autores (Pineau, 2006; Bueno, 2002; Josso, 1999; Nóvoa 1995 entre outros) o que se torna marcante no período de eclosão das histórias de vida nos anos oitenta, na Europa e América do Norte, é a discussão sobre a crise paradigmática que se instalara em meio aos estudiosos das ciências humanas e sociais. A busca por um novo paradigma em que o sujeito, antes tido apenas como objeto de pesquisa, passa também a ser reconhecido e mesmo demandado como ator/autor ativamente envolvido na produção de conhecimentos. Esta nova perspectiva atribuiria ao adulto em formação a tarefa de estabelecer significados singulares sobre a realidade a partir da reconstrução de seu próprio percurso de vida.

Os debates metodológicos e epistemológicos sobre o tema encontram-se imbuídos pela busca de uma legitimação e sustentabilidade da subjetividade e da intersubjetividade como formas de produção de conhecimento, dando ao indivíduo autor elementos para que produza um sentido próprio acerca do conhecimento. Diversos pesquisadores produziram uma série de obras que se propunham, entre outros temas, a discussões de cunho epistemológico, relacionadas ao delineamento conceitual de aspectos ligados ao uso de histórias de vida em formação. Referiam-se também a discussões de teor metodológico no tocante ao uso das histórias de vida.

Josso (1999) afirma que na esfera educacional, nos currículos e na formação de docentes, há o desenvolvimento de “... *uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento...*” (Josso, 1999, p. 13), ao passo que nos cursos de formação continuada o reconhecimento da experiência também ganha espaço. Para esta

autora, um dos objetivos fundamentais que se tem buscado atingir através do uso das histórias de vida e métodos (auto)biográficos é a formulação sistematizada de uma teoria da formação de adultos. Para Josso (1999) assim como um grupo expressivo de pesquisadores que se dedicam à linha de pesquisa-formação, nessa perspectiva as histórias de vida são percebidas no âmbito de um projeto teórico-metodológico de conhecimento. Josso (1999, p. 15) cita a “carta de princípios” emitida pela pelos pesquisadores de histórias de vida em formação e membros da já mencionada por Pineu (2006) *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF)*. Nesta carta, segundo Josso (1999), estão estabelecidos alguns princípios éticos de conduta relacionados à utilização de uma metodologia de pesquisa-formação. Para esta autora, a originalidade desta metodologia reside na “...constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.” (Josso 1999, p. 16).

Esta autora refere-se ainda à utilização das histórias de vida *a serviço de projetos de formação*. Josso (1999). Nesta perspectiva, o direcionamento em relação a aspectos específicos da história do aprendiz visa estabelecer a relação entre a sua forma singular de perceber a própria experiência e os pressupostos específicos do contexto de formação no qual ingressou. É com esta finalidade que, segundo ela, vários procedimentos biográficos têm sido utilizados, visando auxiliar a elaboração de projetos individuais por aqueles que buscam uma orientação ou mesmo reorientação profissional.

Nóvoa (1995) também analisa a utilização contemporânea das histórias de vida no campo da Educação. O autor a percebe como forma de contraposição ao modelo de

racionalidade técnica característico dos debates educacionais até a década de oitenta. As proposições de uso das histórias de vida estariam, segundo o autor, imbuídas do desejo de se produzir “...um *outro* tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.” (Nóvoa, 1995, p.19). De acordo com Nóvoa, a literatura científica produzida no sentido da racionalização do ensino refere-se a três grandes fases da evolução da investigação pedagógica: a primeira delas distinguindo-se pela busca de características intrínsecas ao bom professor; a segunda baseada nas tentativas de se encontrar o melhor método de ensino e a terceira marcada pela importância dada à análise do ensino no contexto específico da sala de aula baseando-se no chamado *paradigma processo-produto*.

Para Nóvoa (1995), esta literatura centrava-se no ensino para além dos próprios professores restringindo a profissão docente à “um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica.” (Nóvoa, 1995, p. 15). Um dos efeitos provocados por esta evolução seria o da separação entre o eu pessoal e o profissional dos professores, dimensões inter-relacionadas que se buscam reintegrar a partir do uso de abordagens (auto)biográficas. Baseando-se em Ball e Goodson (1989)<sup>14</sup> e Woods (1990)<sup>15</sup> Nóvoa refere-se aos anos sessenta como um período em que os docentes foram desconsiderados enquanto determinantes nas dinâmicas educativas; aos anos setenta refere-se como um período no qual os professores foram responsabilizados pela reprodução das desigualdades sociais; à década de oitenta como um período em que se aumentaram as instâncias de controle sobre os professores paralelamente ao incremento de práticas institucionais de

---

<sup>14</sup> BALL, Stephen J. GOODSON, Ivor, F. eds. Teachers lives and careers. London: The Falmer Press, 2<sup>a</sup> ed. 1989.

<sup>15</sup> WOODS, Peter. Teacher Skills and strategies. London: The Falmer Press. 1990.

avaliação.

Na perspectiva de Nóvoa (1995), a obra *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham representa um marco da reinauguração da centralidade dada ao professor nos debates e nas pesquisas educacionais, dando relevância ao processo de constituição da identidade do docente e integrando suas dimensões pessoal e profissional. É neste sentido que Nóvoa aponta a eclosão de um conjunto de estudos sobre a vida dos professores, sobre suas carreiras e percursos profissionais, sobre as biografias e (auto)biografias de professores e o desenvolvimento pessoal dos mesmos.

A interlocução entre as (auto)biografias e a formação de docentes pode ser compreendida a partir da definição que o autor faz acerca do processo identitário. Esse processo é composto pelo que ele denomina como *Adesão, Ação e Autoconsciência*. Para ele o exercício da docência implica sempre na adesão a valores e princípios e na adoção de projetos que impliquem em um investimento positivo nas potencialidades dos discentes. Por outro lado as escolhas sobre as melhores formas de ação educativa resultam de uma avaliação que o docente efetua tendo em vista simultaneamente as dimensões profissional e pessoal. Nesta avaliação, o docente leva em conta, por exemplo, a propriedade de certas estratégias de ensino em relação à sua forma singular de ser. Leva em conta ainda a forma como algumas experiências refletiram positiva ou negativamente em sua trajetória pedagógica. Por último, a autoconsciência é considerada por ele como uma dimensão decisiva do exercício da docência já que todas as decisões do professor partem das reflexões que o mesmo faz sobre as ações educativas adotadas.

Este processo identitário do docente é para Nóvoa um palco “...de lutas e de conflitos, é

um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (Nóvoa,1995, p. 16) e baseando-se em Diamond (1991)<sup>16</sup> afirma que “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional.” (Nóvoa,1995, p. 16). De acordo com as proposições de Nóvoa a formação do docente passaria portanto, pela construção de sua identidade pessoal e profissional e as (auto)biografias são propostas como meio de viabilizar ao professor o aprofundamento neste processo identitário partindo de seus referenciais históricos individuais. É neste sentido que Nóvoa (1995) se apóia em Dominicé (1990)<sup>17</sup> quando esse afirma que “... o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam.” e que “...a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.” (1990, p. 167, *apud* Nóvoa, 1995, p. 24).

Na mesma linha de Nóvoa, Bueno (2002) afirma que no campo da formação de professores a centralidade sobre a figura do professor está também ligada ao movimento de busca da subjetividade a partir da valorização do indivíduo e suas singularidades. O uso de métodos (auto)biográficos representa, segundo ela, uma estratégia teórico-metodológica potencialmente capaz de atender aos intuitos de valorização desta subjetividade, atribuindo ao professor um papel ativo na produção de conhecimentos a partir de uma perspectiva singular da realidade, ancorada na reflexão sobre suas próprias experiências historicamente construídas.

Bueno (2002) explicita pressupostos fundamentais defendidos por autores como

---

<sup>16</sup> DIAMOND, Patrick C.T. *Teacher education as transformation*. Milton Keynes: Open university Press.

<sup>17</sup> DOMINICÉ, Pierre. *L’histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L’Harmattan. 1990.

Antônio Nóvoa, Pierre Dominicé e Marrie-Christine Josso. Segundo esses autores, um dos desafios inerentes à formação de adultos é a de pensá-la fora da perspectiva de “progresso” ou de “desenvolvimento”<sup>18</sup>. O adulto é um indivíduo com uma trajetória histórica já constituída e neste sentido sua formação deve contemplar o fato de que ele tem uma visão ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva. Desta forma, o adulto interage com problemas que vive no presente também tomando como referência sua trajetória histórica e é com base na relação entre estas duas dimensões (de presente e passado) que pondera sobre seu futuro. No âmbito da formação de professores Nóvoa aborda o conceito de *reflexividade crítica*<sup>19</sup> e aponta para a necessidade de se admitir que “a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (*Apud* Bueno, 2002, p. 22).

Para Delory-Momberger (2006) “A prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a idéia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (p. 361). Para esta autora, a utilização das histórias de vida como projeto de formação assenta-se sobre o pressuposto de que ao narrar sua própria trajetória histórica cada indivíduo seja levado a reconstruir o vivido através de um exercício crítico-reflexivo que mobilize saberes subjetivos e não formalizados. Saberes esses que são colocados “... em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais.” (Delory-Momberger, 2006, p. 361).

Neste mesmo sentido se manifesta Cunha (1997) ao argumentar acerca do teor formativo das narrativas autobiográficas. Segundo esta autora as narrativas são produções que efetuam uma dupla interligação entre passado e presente e entre o

---

<sup>18</sup> Grifos da autora.

<sup>19</sup> Grifo da autora.

indivíduo e a coletividade. São produzidas a partir de um exercício de reconstrução da história pessoal em que o narrador se põe ao mesmo tempo como autor e personagem e podem potencialmente ser caracterizadas por um esforço reflexivo de auto-reconstrução.

A autora ressalta sua relevância formativa afirmando que

Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino.<sup>20</sup> Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Outro aspecto muito importante é de que o trabalho com as narrativas é profundamente formativo. Como bem expressa Ferrer, *compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo* (1995, p.178). (Cunha, 1997, p. 3).

O que se torna evidente em meio às discussões desenvolvidas pelos autores pesquisados é a idéia de que a formação de adultos (e, por extensão, de professores) para além da mera capacitação técnica, deve passar por uma perspectiva de autoformação, de desenvolvimento da autonomia, do posicionamento crítico, reflexivo e investigativo. Essa formação tem como alguns dos pressupostos centrais a valorização da experiência pessoal e profissional dos professores e a busca pelo reconhecimento da subjetividade, da singularidade de leitura da realidade, enquanto forma legítima de produção de conhecimentos que façam sentido para o próprio autor. Fica também evidente que as (auto)biografias são propostas como abordagens metodológicas de formação potencialmente capazes de viabilizar aos atores-autores um confronto com esses novos pressupostos formativos, tendo como cenário sua trajetória histórica de vida e como peças-chaves de formação o comprometimento do indivíduo com a proposta formativa e a reflexão/crítica assentada sobre a reconstrução narrativa das experiências históricas vivenciadas.

---

<sup>20</sup> Grifos da autora.

Como se pode observar, é corrente entre os autores citados a idéia de uma autoformação centrada no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte do indivíduo que tem na utilização de narrativas (auto)biográficas o seu ponto de partida para esta autoformação. O aspecto da reflexividade têm sido assim, um dos pilares da argumentação sobre a utilização de metodologias (auto)biográficas na formação de professores. Esta reflexividade que se menciona de forma recorrente apresenta algumas características bem próprias quando abordada, no tocante à formação de docentes. Schön (1995) é tido como um dos principais formuladores do conceito de *professor reflexivo*. Sua crítica e aprofundamento por diversos autores inclusive nas discussões sobre o uso de metodologias (auto)biográficas na formação insere-se em um debate mais amplo referente ao papel da reflexividade e da pesquisa na formação de professores. Sendo assim, não poderíamos seguir nesta discussão sem nos determos, ainda que de forma breve, sobre o conceito de *professor reflexivo*.

### **3.5. Consideração sobre as funções das autobiografias na formação de professores: a reflexividade crítica e a postura investigativa como pressupostos formativos**

O conceito de *professor reflexivo* tem sido utilizado de forma recorrente nos debates sobre a formação de professores tanto no Brasil quanto em diversos outros países. A obra coordenada por Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação* que teve ampla aceitação entre estudiosos brasileiros a partir da década de 1990, encontra-se inserida no processo de discussões em torno da reflexividade e da pesquisa na formação de docentes. Esse conceito é resultado de um processo histórico de apropriações, críticas,



reelaborações e ampliações conceituais efetuadas a partir das proposições inicialmente formuladas pelo Autor Americano Donald Schön (1995) acerca do que nomeou como *Reflective Practitioner*<sup>21</sup>.

De acordo com Pimenta (2005), Schön critica o caráter normativo dos cursos de formação que priorizam a teoria em detrimento da prática, que apresentam primeiramente, e de forma isolada a ciência e somente ao final da formação permitem que os alunos apliquem os conhecimentos técnico-profissionais através do estágio. Para ele, esse descompasso entre teoria e prática impede que o profissional formado dê conta de situações que surgem no cotidiano porque elas apresentam especificidades exigindo respostas técnicas que a teoria por si só não consegue prever. Para formular os pressupostos do que denomina como uma *epistemologia da prática* Schön (1995) baseia-se no conceito de *experiência* de Dewey<sup>22</sup> e no conceito de *conhecimento tácito* de Luria e Polanyi. Para ele, a formação profissional deve se basear na valorização da prática como um momento em que o profissional também constrói conhecimento através da reflexão e da análise desta prática apresentando soluções próprias para as questões surgidas.

---

<sup>21</sup> O termo *practitioner*, utilizado por Schön refere-se, na língua inglesa, à maneira formal pela qual são chamados os profissionais que exercem a prática profissional em qualquer área. Sendo assim o termo pode ser traduzido para a língua portuguesa como *profissional*. “**a medical practitioner** um médico/uma médica **legal practitioner** um advogado/uma advogada” (Longman dicionário escolar, 2002, p. 279).

<sup>22</sup> Em uma nota de pé de página, Pimenta explica que para Dewey a experiência é um processo complexo, uma ação ativo-passiva em que o indivíduo atua frente à realidade através de tentativas, experimentos e mudanças. Por outro lado esse indivíduo também sofre as conseqüências resultantes de suas tentativas, experimentos e mudanças. Assim a experiência no entender de Dewey é uma ação ativo-passiva não primariamente intelectual, mas seu valor para o indivíduo deriva da capacidade do mesmo de perceber a forma como suas experiências o conduzem a continuidades ou mudanças. O elemento intelectual necessário a esta percepção é o pensamento ou a reflexão.

Para Dewey “O pensamento ou reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como conseqüência. (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em conseqüência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (Dewey, 1979, pá. 158, *apud* Libâneo, 2005, p. 57).

As proposições de Schön têm sido, desde sua formulação, bastante discutidas por diversos autores que se dedicaram a analisar a questão da importância da reflexão e da pesquisa na formação de profissionais (e entre eles os próprios professores, donde se cunhou o termo *professor reflexivo*) (Zeichner, 1992; Perez-Gómez, 1992; Contreras, 2002, entre outros). As principais questões levantadas por esses autores dizem respeito a uma série de implicações para a adoção do conceito de profissional reflexivo em relação à formação de docentes. Segundo Pimenta (2005) primeiramente haveria que se pensar sobre os currículos necessários para esta formação, o local dessa formação e as condições para o exercício de uma prática profissional reflexiva junto às escolas. Em segundo lugar haveria que se pensar sobre que tipo de reflexão se está a falar quando pensamos em propô-la como estratégia formativa junto ao professorado. As colocações postas por esses autores oferecem alguns caminhos pertinentes neste sentido.

A proposta de desenvolvimento de professores reflexivos deve levar em consideração que o professor é um indivíduo com singularidades relativas tanto à sua dimensão histórica pessoal quanto profissional. Neste sentido, pode-se considerar pertinente a colocação de Nóvoa (1995) de que existe de fato uma identidade propriamente docente. Mas esta identidade não é constituída apenas de elementos oriundos da prática profissional em sala de aula ou da experiência enquanto ação como proposto por Dewey. O professor é um indivíduo com singularidades, mas também, imerso em uma rede de relações mais amplas. A constituição de sua identidade está inserida em um processo histórico de interações com a coletividade onde vigoram valores, princípios, expectativas, posicionamentos e formas de conduta interagindo dinâmica e dialogicamente. Por isso, esta reflexividade deve extrapolar a dimensão de um sujeito encerrado em si mesmo, que reflete apenas visando à solução de problemas práticos

imediatos, baseando-se apenas na ponderação sobre suas experiências práticas individuais. Apontar para a importância da valorização da subjetividade do professor como um caminho válido para a produção de conhecimentos em educação, coloca-lo como ator que exerce um papel fundamental na melhoria da qualidade da escola e mesmo do sistema educacional como um todo implica também em reconhecer que os profissionais docentes são parte importante do processo, mas que não podem (e nem têm) que solucionar sozinhos todos os problemas e nem podem ser responsabilizados sozinhos por eles.

Diante disto, o que tem sido proposto, a partir das discussões em torno do conceito de professor reflexivo, é que o docente não seja levado apenas a uma reflexão na prática, mas também sobre a prática e não só no âmbito profissional, mas também em outras dimensões da vida social. Esta diferenciação levanta a necessidade de o professor ultrapassar os limites da prática docente localizada, imediata e individual, reconhecendo-se como integrante de uma coletividade historicamente constituída e recorrendo também a um contexto mais amplo de produção coletiva do conhecimento onde as teorizações já produzidas teriam um papel conjunto e fundamental. Isso pressupõe um profissional que não somente reflita e posicione-se criticamente sobre suas práticas sociais, mas que enriqueça e aprofunde essa reflexão e crítica recorrendo também a procedimentos de investigação que ponham a seu favor conhecimentos e pesquisas sistematicamente produzidos no meio científico. O que se postula nesse sentido é uma estreita aproximação entre as dimensões teórica e prática da atividade profissional.

É neste sentido que analisando as colocações de Donald Schön no tocante à relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, Garrido e Carvalho (1999)

afirmam que

[...] a fragmentação das disciplinas, a desarticulação entre a teoria e a prática, a separação entre as pesquisas desenvolvidas na universidade e o trabalho conduzido nas escolas resultam do modelo de racionalidade técnica que configura os currículos universitários de formação do professor. Segundo esse paradigma, as práticas docentes, como ciências aplicadas, decorrem da teoria: nada mais são do que aplicações de modelos teóricos. A relação entre teoria e prática tem sentido único e não dialógico. (*apud* Garrido e Carvalho, 1999, p. 150)

Ainda segundo as autoras, essa estrutura acaba por menosprezar a profissão docente na medida em que torna o professor um mero executor e reproduzidor de propostas educativas desenvolvidas por especialistas e um mero consumidor de políticas educacionais impostas de cima para baixo.

O que se propõe aqui é o desenvolvimento de uma reflexividade crítica e contextualizada, que leve o docente a reconhecer que sua formação transita entre dimensões históricas indissociáveis da individualidade e da coletividade, da teoria e da prática, do eu pessoal e profissional, do político, do econômico, do cultural, do social. Estas proposições evidenciam também que o desenvolvimento de uma reflexividade crítica não é um fim em si mesmo, mas um meio para auxiliar os docentes num processo que mais do que a formação profissional seja uma epistemologia da “autoformação” e da autonomização considerando as dimensões indissociáveis do pessoal e do profissional. Tais proposições estão evidentes nas abordagens (auto)biográficas e estas se inserem em um movimento que Pineau (2006) considera como

(...) um movimento sócio-educativo de pesquisa-ação-formação (...) Sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. (Pineau, 2006, p. 336)

Como já informamos anteriormente, há uma carência de estudos que se proponham a discutir o significado do termo memorial e seu papel enquanto um componente da

formação de docentes. Foi justamente por esta razão que temos procurado entendê-lo a partir das discussões referentes à utilização das histórias de vida e métodos (auto)biográficos pelas ciências humanas e, em especial, pela Educação na formação de adultos/docentes. Na análise sobre o uso das histórias de vida e métodos (auto)biográficos percebemos que, por vezes, a escolha de um ou outro termo pelos autores pesquisados encontrava-se estreitamente ligada a diferenciações epistemológicas diretamente intervenientes sobre as possibilidades de sua aplicação metodológica. Tendo isto em vista, procuraremos aqui identificar o memorial enquanto uma narrativa (auto)biográfica que assume características específicas em face de objetivos específicos existentes por trás de sua utilização. Com o objetivo de aprofundar essa conceituação apresentaremos algumas contribuições pertinentes.

### **3.6. Conceituando o memorial na perspectiva da formação de docentes**

Tentemos então conceituar o memorial iniciando por algumas definições encontradas sobre o termo na literatura científica. Zanotto (2002) efetua uma definição do termo *memorial acadêmico* caracterizando-o como uma autobiografia e apresentando-o nos seguintes termos:

O memorial acadêmico difere do *curriculum vitae*, por ser mais uma autobiografia que sintetiza a história e a trajetória profissional da pessoa e por ser mais de caráter reflexivo do que de citação de dados da pessoa. Serve para embasar referências pessoais no caso de concursos para ingresso em carreiras superiores, em cursos de pós-graduação, e serve, ainda para fundamentar pleitos profissionais ou de realização de pesquisas. (Zanotto, 2002, p. 119)

Severino (1997) também se dedica à definição do termo memorial de forma semelhante à Zanotto (2002). Para Severino o memorial também se configura enquanto uma autobiografia. Esse autor também o conceitua fundamentalmente enquanto gênero

narrativo acadêmico, destinado aos exames seleção ou qualificação em cursos de pós-graduação ou concursos de livre docência e é nestas utilizações que se referencia para sua conceituação. Para que se tenha maior clareza acerca da definição por ele apresentada acerca do memorial, julgamos por bem transcrever suas considerações.

O memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. O autor deve fazer um esforço para situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem, já que eles não ocorreram dessa ou daquela maneira em função de sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entrecruzadas de muitas outras variáveis. A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade. (Severino, 1997, p. 142)

Com estas últimas proposições pretendemos levantar algumas considerações. Como temos visto, há que se reconhecer que os memoriais também têm sido utilizados com outras finalidades, por exemplo, como instrumentos de seleção para ingresso em programas de pós-graduação ou em carreiras superiores. O que pretendemos explicitar com a exposição efetuada até aqui é que o significado do termo memorial e a função ou funções que esta narrativa (auto)biográfica tem cumprido são influenciados por posicionamentos teórico-metodológicos, contextos e objetivos específicos.

Se pensarmos na forma como o memorial é apresentado por Severino, veremos que ele se constitui enquanto uma narrativa (auto)biográfica produzida para servir como um instrumento de seleção que será submetido a um processo de avaliação. Desta forma, seu autor encontra-se imbuído da necessidade de construir sua narrativa não só em face de suas escolhas individuais, dos aspectos que julga relevantes em sua trajetória histórica. Sua narrativa transita entre a forma singular de analisar sua realidade (sua

subjetividade) e demandas, pressupostos, objetivos pré-estabelecidos por um contexto de seleção. A narrativa é recortada, restringida, direcionada a priori, mesmo que indiretamente, por agentes externos ao autor. Suas escolhas, ênfases ou mesmo omissões efetuadas ao narrar sua trajetória acadêmico-profissional passam, assim, por uma intencionalidade de atendimento às expectativas que lhe foram postas pelo contexto de seleção.

Há aqui um diálogo necessário entre autor e mediadores externos que em última instância analisarão e efetuarão um julgamento do mérito da narrativa autobiográfica apresentada. Existe, portanto, uma interlocução, ainda que indireta, entre o autor da narrativa autobiográfica e os expectadores que a terão em mãos posteriormente para avaliação. Torna-se claro que a conceituação e a função atribuídas ao termo memorial na perspectiva dos autores citados é bem diferente daquela sobre a qual temos falado até esse momento. Contudo, a partir dessas contribuições torna-se possível levantar algumas considerações sobre o significado e a função atribuídos aos memoriais em programas de formação de docentes.

Neste capítulo iniciamos a análise do memorial enquanto uma narrativa (auto)biográfica ligada ao projeto teórico-metodológico de uso das histórias de vida e métodos (auto)biográficos para a formação de adultos. Projeto esse que apresenta pressupostos definidos, tais como a autonomização de adultos para o desenvolvimento de uma autoformação, a busca pelo reconhecimento da subjetividade, da historicidade, da forma singular de percepção da realidade por parte do adulto como formas válidas de produção de conhecimentos. Por outro lado vimos também que uma narrativa (auto)biográfica pode também ser usada numa perspectiva diferente da de formação, ou seja, como instrumento de seleção submetido a procedimentos de avaliação.

Sem desconsiderar outras possibilidades de sua concepção e uso, trataremos o termo memorial em projetos de formação enquanto uma narrativa (auto)biográfica na qual o indivíduo autor reconstrói de forma crítica e reflexiva aspectos de sua trajetória histórica de vida em face de objetivos, interesses e expectativas que são contextuais. Uma das possibilidades de uso desta narrativa (auto)biográfica liga-se, portanto, à forma como as histórias de vida e os métodos (auto)biográficos têm sido utilizados interesses e expectativas peculiares, ou seja, em projetos de (auto)formação de adultos/docentes.

Mas propomos agora integrar a estas duas perspectivas diversas uma terceira. A de que o memorial é uma narrativa (auto)biográfica que tem sido também inserida em contextos de políticas de formação de docentes através de programas e cursos de formação permeados por pressupostos político-educacionais, concepções, objetivos e práticas característicos e previamente definidos. No contexto brasileiro, a introdução da escrita de narrativas (auto)biografias como componentes formativos integrantes do currículo de programas e cursos de formação docente encontra-se ligada a pressupostos de qualificação profissional previamente estabelecidos e também em consonância com algumas determinações de nossas políticas educacionais. Neste contexto, o registro rememorativo da trajetória singular do docente encontra-se, portanto, condicionado por determinados objetivos e concepções político-educacionais e deve, por princípio, atender à consecução dos mesmos. Sua inserção no currículo dos cursos de formação de docentes encontra-se perpassada por um movimento de apropriação político-institucional que incide diretamente sobre como ele é idealizado e aplicado junto aos docentes em formação. Nestes contextos, narrativas (auto)biográficas têm sido, por vezes, impostas como requisitos parciais para a certificação dos docentes em formação, sendo, por esta razão, também submetidas a procedimentos de avaliação de



desempenho. Mas é esta uma interface possível? Que possibilidades e limitações estariam envolvidas na apropriação de narrativas (auto)biográficas por programas de formação de docentes?

O que queremos ressaltar com isso é que o conceito e a função do memorial na formação de docentes são influenciados por um processo histórico onde tomam lugar interesses, concepções e objetivos de formação bastante peculiares. Em face da necessidade imposta de verificação da consecução desses objetivos tem sido característico na adoção de (auto)biografias por programas governamentais de formação sua submissão a procedimentos de avaliação. Mas nos perguntamos: É possível avaliar narrativas (auto)biográficas, ou seja, é possível efetuar um julgamento de mérito acerca da forma como um autor expõe sua trajetória histórica de vida? É possível conciliar os pressupostos teórico-metodológicos de autonomização/autoformação de adultos através do uso de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas numa perspectiva de pesquisa-formação com determinações político-educacionais de capacitação profissional que introduzem nesta dinâmica estruturas de regulação e avaliação?

Esta narrativa (auto)biográfica precisa ser analisada como elemento integrante deste processo mais abrangente e complexo. Após esta abordagem de sua concepção e função referenciada, sobretudo, nas produções teóricas que tratam do uso de histórias de vida e métodos (auto)biográficos na formação de adultos, passaremos a analisar aspectos ligados à sua apropriação no contexto de formulação das políticas e programas de formação de docentes. Nesse contexto são agregados dispositivos de regulação do ensino e aprendizagem que cumprem funções bastante peculiares.

#### **4. (Auto)biografias e formação de professores: uma análise a partir da formulação das recentes políticas e programas de formação de docentes**

No capítulo anterior analisamos o conceito e a função que são atribuídos às histórias de vida e aos métodos (auto)biográficos por diversos autores visando, entre outros aspectos, a formação de adultos/docentes. Tal capítulo teve por objetivo fornecer elementos que contribuíssem para uma conceituação do termo *memorial*, bem como para o entendimento de sua função quando incorporado a processos de formação. Situamos diferentes concepções e funções com base na literatura sobre histórias de vida e métodos (auto)biográficos na formação de adultos. O presente tópico ressalta implicações presentes, quando o memorial é concebido e utilizado no âmbito de programas governamentais de formação de docentes. Interessa-nos, sobretudo compreender como os pressupostos e objetivos que fundamentam sua utilização por programas destinados à formação de docentes, articulam-se com as políticas mais amplas de formação de professores no Brasil, bem como que características são incorporadas essa narrativa (auto)biográfica nesse contexto.

Procuraremos evidenciar a concepção e uso das narrativas (auto)biográficas na formação de docentes com base em pressupostos recorrentes na regulação jurídico-institucional brasileira. O objetivo central deste capítulo será, portanto, o de fornecer elementos para o entendimento das confluências e tensões que se estabelecem no tocante ao uso de histórias de vida e métodos (auto)biográficos na perspectiva dos programas governamentais de formação em relação àquela proposta pelos estudos já abordados no capítulo anterior. Os elementos aqui apresentados serão importantes, quando abordaremos, no capítulo seguinte, procedimentos de orientação e avaliação de

memoriais em programas de formação de docentes. A prescrição de tais procedimentos acha-se estabelecida nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes e têm se constituído enquanto dispositivo de “regulação institucional” (Maroy e Dupriez, 2000, *apud* Barroso, 2005, p. 730)<sup>23</sup> e ligada ao controle dos processos de ensino e aprendizagem, mas a nosso ver, podem se caracterizar também enquanto dispositivos de regulação situacional e conjunta capazes de interferir na implementação de suas propostas pedagógicas.

#### **4.1. Contextualização da formulação e implementação de políticas e programas de formação de docentes no Brasil**

A década de noventa do século XX constituiu-se num momento expressivo de alteração das políticas educacionais no Brasil e, neste contexto foram formuladas e implementadas novas diretrizes para a formação de docentes. Esse estudo procura apontar os fundamentos sócio-políticos de formulação e implementação dessas diretrizes, por estarem na raiz das motivações de uso de narrativas (auto)biográficas em programas de formação de docentes atualmente caracterizando sua concepção e função.

Diversos autores têm argumentado que as políticas de formação de docentes, no Brasil e em diversos outros países, encontram-se relacionadas às novas demandas feitas à educação em face de um processo marcadamente tenso de reestruturações sociais, políticas e econômicas ocorridas em amplitude mundial (Afonso, 2002; Dale, 1999,

---

<sup>23</sup> Esses autores definem a regulação institucional como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (2000, *apud* Barroso, 2005, p. 730).

2001; Oliveira e Catani, 2000; entre outros). Nesta perspectiva, Afonso (2002) aponta influências da crise social desencadeada por características estruturais do sistema capitalista, sobretudo a partir da década de sessenta. O contexto atual que uma série de autores, entre eles, Oliveira (2000) caracterizam como de globalização e internacionalização do capitalismo no qual, de forma marcante, tem vigorado uma lógica neoliberal de mercado, do Estado mínimo e da transnacionalização econômica, tem exercido forte influência sobre a formulação e implementação das políticas educacionais. Com efeito, a melhoria da qualidade da educação básica passa a ser posta como pré-condição para melhoria da qualidade de vida e o aumento das condições de competitividade econômica entre os países, sendo-lhe imputadas responsabilidades como a de melhor qualificar a mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva Oliveira (2000) destaca, na atualidade, a função das políticas nacionais de educação na gestão do trabalho e da pobreza. A ênfase dos estudos nessa vertente acha-se posta na determinação estrutural dos fenômenos educativos face aos condicionantes sociais e econômicos. Em consequência, políticas mais específicas, como as de formação docente devem ser precedidas e/ou acompanhadas de políticas capazes de reduzir desigualdades estruturais. Outros autores, por sua vez, sem desconhecer esse contexto, enfatizam o debate sobre a retomada do significado e da função da educação e, dentro dela, da escola. Nesses casos, ganha destaque a defesa de procedimentos que contribuam para a expansão da educação escolar como bem público e campo privilegiado para a construção da cidadania, de valores e compromissos que levem à formação de sujeitos autônomos com consciência social crítica (Weber, 2000; Dalben, 2002; Dias Sobrinho, 2004).

Essas duas vertentes de estudos contêm diferenças de ênfase. Por um lado a determinação estrutural dos sistemas educativos em face da política econômica e social mais ampla e, por outro lado ao apontar para as conseqüências de uma possível autonomia de ação nos sistemas educacionais sobre os limites e constrangimentos impostos pelas mudanças econômicas e sociais.

No entanto, Popkewitz (1994) apresenta uma perspectiva diferenciada das anteriores. Ele argumenta que proposições políticas centradas na expansão ou democratização do acesso à educação por parte do alunado e à formação por parte dos docentes, bem como a autonomização de sistemas de ensino e profissionais da educação pode ser entendida como uma extensão das capilaridades de controle e poder exercidos pelo Estado.

Popkewitz (1994) analisa as atuais transformações nas relações entre o Estado<sup>24</sup> e o cenário educativo como um exemplo das mudanças que vêm ocorrendo nas formas de regulação social. O autor fundamenta-se no conceito de *governabilidade* de Foucault (1979), para assinalar uma nova relação estabelecida entre as práticas estatais de governo e os comportamentos e disposições dos indivíduos<sup>25</sup>. Para Popkewitz, com o intuito de legitimar-se enquanto contínuo responsável pelo bem estar social, mas agora em moldes liberais, o Estado se vê na premência de criar mecanismos de identificação

---

<sup>24</sup> esse autor caracteriza o termo Estado não como uma entidade de soberana territorial, mas como um conjunto de pautas de relações em que certos atores são autorizados a organizar e administrar as práticas sociais, e no caso específico da temática abordada em seu texto, as práticas escolares. Baseando-se nas discussões acerca da filosofia moral e política Hegeliana e Pós-Kantiana, Popkewitz aprofunda sua caracterização do termo Estado e afirma que o mesmo “... no sólo es la regulación de formas legitimadas de acción política e económica, sino los modos de acción que actúan sobre las disposiciones, sensibilidades y tomas de conciencia que permiten a los individuos ser actores productivos e autónomos. La subjetividad de la persona, pues, se encuentra ‘no solo *sujeta* al juego de fuerzas que se da en el aparato social, sino que también interviene como autor y *sujeto* de su propia conducta’ (Donald, 1992, p. 14)” (Popkewitz, 1994, p. 121)

<sup>25</sup> O conceito extraído por Pokewitz (1994) de Foucault é o de *governabilidade*, que por sua vez é definido como o conjunto de táticas através das quais a sociedade, regula as pautas de decisões e o raciocínio pessoal que julgam competências e resultados obtidos pelos indivíduos e se entrecruzam com macroproblemas de governação do Estado. (Popkewitz, 1994, p. 160)

entre as identidades dos indivíduos e as pautas de governação presentes no conjunto da sociedade como um todo. Para isso estende seus mecanismos de controle ao âmbito das subjetividades. Através de um variado conjunto de discursos, práticas e instituições (dentre elas as educativas) o Estado busca então estabelecer vínculos entre as metas de bem estar social e princípios autoreflexivos e de autogovernação das individualidades. O caminho para esta vinculação é trilhado a partir de um processo de socialização influenciado pelas diversas pautas de relações sociais produzidas. O que se espera como resultado deste processo é a criação de um *habitus* que, segundo as proposições de Bourdieu (1984), e nas quais Popkewitz se baseia, acaba por interferir na constituição das subjetividades dos atores sociais.

De acordo com Popkewitz (1994), a pedagogia é um campo privilegiado onde se relacionam as racionalidades políticas e as disposições ou capacidades dos indivíduos na medida em que tais racionalidades políticas interferem no discurso pedagógico através de variados mecanismos, entre eles o estreitamento das relações entre poder e conhecimento. O cenário educativo, que incorpora a pedagogia, se constitui para o autor enquanto uma das capilaridades através das quais o Estado impõe suas pautas de governação e exerce seu poder de regulação sobre as ações sociais.

Neste sentido a própria pedagogia é vista por ele como uma tecnologia de poder que “...vincula razonamientos políticos con el autoexamen autónomo, la autoreflexión y el cuidado de si mismo por parte del individuo.” (Popkewitz, 1994, p. 158).

Os posicionamentos de Popkewitz aqui sumariados remetem à idéia de apreensão dos dispositivos mediante os quais as diretrizes gerais de pautas de governação são concretizadas em práticas educativas permeadas por interesses e lógicas diversas. Para além de expressar a institucionalização de uma hegemonia de pensamentos e ações, as

políticas e práticas educacionais se expressam antes como um cenário onde se desenvolvem tensões e embates entre diferentes atores. Importa em nossa investigação, analisar como uma prática educacional específica, a escrita de narrativas (auto)biográficas articula-se com as diretrizes políticas mais gerais de formação de docentes. Nesta perspectiva Weber (2000) afirmará que toda a legislação educacional brasileira caracteriza-se como fruto de debates que representam por um lado “... os interesses políticos que obtiveram adesão das forças sociais representadas no parlamento...” e por outro “...indica também as vertentes do debate acadêmico que se confrontaram na escolha do formato institucional que veio a ser legitimado.” (Weber, 2000, p. 131) Tendo-se em vista o foco desta pesquisa, nos interessam preponderantemente os aspectos das políticas educacionais brasileiras que apresentam como foco a formação dos profissionais que nela atuam.

#### **4.2. Formulação e implementação das atuais políticas de formação de docentes no Brasil: pressupostos orientadores**

Para Weber (2000) a conjuntura atual dos debates sobre a formação de docentes no Brasil pode ser compreendida a partir de uma retomada do lugar dado a esta formação na legislação educacional brasileira dos últimos 40 anos. A autora analisa esse processo histórico destacando elementos que caracterizam o desenvolvimento da determinação dos níveis formais requeridos para o exercício da docência na educação básica, bem como os debates acerca do próprio teor da formação. Segundo ela, o lugar atribuído à formação de docentes nas diferentes legislações educacionais configura-se como fruto “...do debate social, acadêmico ou político sobre esta instância de formação e exercício

da cidadania e que necessariamente vêm servindo de base para o estabelecimento de políticas educacionais nas três esferas de governo...” (2000, p. 130)

Ao abordar a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, Weber (2000) destaca seu caráter de normatização sobre a administração do ensino e na qual a formação para o magistério no ensino primário e médio é atribuída ao curso normal. Para a autora, a promulgação desta lei se dá num contexto de implementação do projeto desenvolvimentista brasileiro e caminha juntamente com um processo de urbanização, industrialização e demanda crescentes por acesso a escola. Desta forma Weber (2000), aponta que a normatização disposta na Lei nº 4024/61, referente à formação para o magistério tem como um de seus reflexos a necessidade de atendimento urgente à demanda de professores em face da expansão do ensino primário à época. Um primeiro aspecto referente à esta normatização que, segundo ela, viria a gerar intensos debates entre legisladores e integrantes do meio acadêmico, é a admissão de diferentes níveis de formação docente para atuação no ensino médio e no ensino normal.

Ao analisar a Lei nº5692/71 Weber (2000) afirma que o mesmo espírito de atendimento à crescente demanda de docentes orientou sua formulação. Contudo, a Lei de educação do período militar acrescentou a recomendação de elevação progressiva do nível de titulação dos docentes sem uma definição de metas ou prazos (art. 29, Lei nº 5692/1971):

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (Weber, 2000, p. 132)

A despeito da indicação de elevação progressiva da formação dos docentes, a Lei de



1971 acrescentou outros fatores, considerados como complicadores ao continuar admitindo diferentes graus de preparação, e principalmente a obtenção de diplomas de nível superior por meio das chamadas “licenciaturas curtas” (Weber, 2000).

Para a autora, há uma concepção comum sobre a docência presente nas duas leis (Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5692/1971). Caracterizada por uma visão profissionalizante eminentemente técnica e conteudística, manifesta nos cursos de curta duração, visando sobretudo atender à uma necessidade imperiosa de professores em decorrência da expansão do ensino. Com efeito, para Weber (2000) as prescrições então estabelecidas, como a admissão de diferentes níveis de formação e a organização de cursos de curta duração provocaram, por vezes, efeitos negativos na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no nível fundamental de ensino, o que por sua vez incorreu na desvalorização dos próprios docentes. São estas experiências que, segundo a autora, no decorrer da década de oitenta, levarão diversas entidades organizadas da área educacional a lutar pela inclusão da formação e o aperfeiçoamento docentes como elementos de profissionalização.

Para Weber (2000), portanto, é característico do período que atravessa e ultrapassa a formulação das leis nº4024/61 e nº5692/71 o intenso debate sobre a necessidade de melhor qualificação profissional através da elevação do nível de formação dos docentes. Qualificação esta que não pode estar desvinculada das demandas de ampliação dos quadros de profissionais em função da expansão dos sistemas de ensino. O aprofundamento dos debates sobre estas questões presentes nos meios acadêmicos e institucionais brasileiros viria também a influenciar a Lei nº9394/96, promulgada mais de vinte anos depois. Sendo assim, para a autora, esta última lei apresenta características

de continuidade, mas também de rupturas em relação aos caminhos já percorridos no tocante à formação de docentes.

De acordo com Weber (2000), é marcante na nova LDBEN a incorporação de elementos do debate entre políticos, entidades de gestão da educação, organizações civis e acadêmicas que apontavam para a necessidade de não mais se referenciar a formação primordialmente na necessidade de professores para atender às demandas oriundas da ampliação dos sistemas de ensino. Indicava-se na Lei portanto,

(...) a garantia de padrão de qualidade na sua formação, o que será obtido pela exigência de nível de preparação compatível com o exercício profissional, assegurando-se oportunidades de vivência prática com supervisão e estímulo ao aperfeiçoamento continuado, mediante progressão na carreira. (Weber, 2000, p. 135)

Um segundo aspecto referenciado por Weber (2000) remete à uma nova visão de docência explicitada pela lei. Para ela, um diferencial da nova LDBEN de 1996 em relação às leis anteriores é que esta última concebe os professores como *profissionais da educação* ao invés de *profissionais do ensino*, como esses foram denominados até a lei de 1971. Para ela, esta nova denominação reflete uma preocupação na nova LDBEN que procura ultrapassar a visão conteudística da formação de docentes que caracterizou o período anterior. Essa nova denominação, vem a indicar que as atividades docentes não se resumem às salas de aula, e “...ênfatisa as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão.” (Weber, 2000, p. 134)<sup>26</sup>

Esta nova denominação atribuída aos docentes na LDBEN 9394/96 está, para Weber (2000), ligada outros avanços. Assim, através do artigo 12, inciso I, a lei procura rever o

---

<sup>26</sup> De fato, como se pode observar no art. 3º, inciso VI, é demandado aos docentes que se incumbam de colaborar nas atividades de articulação entre a escola, as famílias e a comunidade.

significado e o papel do profissional da educação e conclama os docentes à participação na elaboração da proposta pedagógica da escola. Para Weber (2000) a nova LDBEN

(...) reúne, de forma indissociável, escola e atividade docente, seja na produção do ensino, seja na articulação da escola com a comunidade, cujas ações educativas deverão se desenvolver com base em políticas de educação nacionais e locais (Weber, 2000, p. 136)

Mas não é consensual entre os teóricos que se dedicam ao tema a idéia de um avanço qualitativo reverenciável na Nova LDBEN em relação às leis anteriores no que toca à exigência do aumento do nível de formação dos docentes e mesmo à própria concepção de docência. Numa avaliação não muito otimista Melo (1999) já apontara que na lei 9394/96 não é dada a devida importância à questão da formação de docentes e esta última pesquisadora afirma que

A formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado Nacional. Em apenas seis artigos, a lei pretende definir os fundamentos, limitar os níveis e o *lôcus* da formação e relaciona-la aos requisitos da valorização do magistério. O resultado de tamanho “enxugamento” é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação, além de algumas contradições(...) no tocante aos próprios cursos e espaços de formação. (Melo, 1999, p. 47)

Assim, por um lado a LDBEN 9394/96 renomeia os docentes como “profissionais da educação” e reafirma a necessidade de aumento do nível de formação dos que atuarão na Educação Básica instituindo (em suas Disposições Transitórias) no artigo 87 que somente serão admitidos professores com nível superior ou formados por treinamento em serviço. Por outro lado, desvincula esta formação dos meios acadêmicos segundo Pereira (1999) ao criar os Institutos superiores de Educação e, a despeito de uma pretensa nova concepção de docência, mantém as condições insatisfatórias do trabalho docente com salários pouco atraentes, cargas de trabalho excessivas e ausência de

planos de carreira. Segundo Pereira e Marques (2002) o estímulo ao crescimento de instituições privadas de educação através, por exemplo, de financiamentos via BNDES, se dá sobretudo com a política do governo Fernando Henrique Cardoso num movimento de privatização crescente de vários setores da sociedade brasileira. Para o mesmo autor, um problema ligado à expansão da rede privada de ensino superior advém do fato de que o tão criticado modelo de racionalidade técnica é o que ainda predomina em faculdades isoladas e instituições de Ensino Superior particulares (1999, p. 113).

A esse respeito Melo (1999) já afirmara que a formação de docentes precisa ser revista e percebida numa perspectiva social, enquanto um direito do professor. Para a autora, a formação deve ser elemento de um conjunto composto também pela carreira, a jornada de trabalho, a remuneração. Elementos esses que devem orientar a formulação e implementação de políticas que valorizem a profissão docente e “...contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores, como para a reconstrução da escola pública de qualidade.” (Melo, 1999, p. 47)

Verifica-se pela literatura sobre a política de formação de docentes, nas leis nacionais de educação, a permanência de uma regulação normativa fortemente influenciada pela premência de preenchimento de vagas nos quadros docentes para atuação na Educação Básica. A diversidade de trajetórias formativas ou mesmo de *lôcus* de formação decorreria da incapacidade do Estado brasileiro em estabelecer uma formação de base universal. Assim como efetuamos a distinção entre educações: do povo, das elites etc. podemos distinguir, em linhas gerais, uma formação de docentes para as escolas públicas de educação básica e outra, nos cursos superiores, para a formação de elites (Arroyo, 2003). Contudo, ao ressignificar a função da educação básica como

responsável pela melhoria da qualidade de vida e de trabalho as mudanças mais estruturais processadas nessas últimas décadas articulam-se com preocupações para que os docentes sejam qualificados com diplomação em nível superior. Segundo Pereira (1999) um dos efeitos desse contexto sobre a legislação referente à formação de docentes no Brasil, (incluindo a LDBEN de 1996 mesmo que de forma menos marcante) é que esta ainda se encontra invariavelmente permeada por uma racionalidade técnica na qual o docente é tido como um técnico que deveria aplicar na sua prática pedagógica regras derivadas do conhecimento científico e pedagógico.

Como se pode perceber, as tópicos na discussão sobre políticas de formação de docentes no Brasil nas últimas décadas giram em torno de alguns eixos fundamentais. Um destes eixos continua sendo a necessidade de se aumentar o número de docentes qualificados em nível superior para a atuação na Educação Básica.

Outra discussão que entra em voga, sobretudo a partir da década de 1990, refere-se ao teor desta formação e a ruptura com o modelo de racionalidade técnica na formação de docentes. Os debates sobre a necessidade de ressignificação da profissão docente, do papel da escola e da educação demandam por novos princípios de formação que estabeleçam elos entre professores, alunos, escolas, comunidade, meios acadêmicos.

Neste percurso histórico de debates, em que diferentes concepções de educação e docência convivem de maneira nem sempre harmoniosa, a LDBEN 9394/96 acaba por incorporar esta polifonia, esta coexistência de interesses diversos, como afirmado por Cury (1997, p. 94). É neste sentido que Pereira (1999, p. 110) também reconhecerá que a nova LDBEN acaba assimilando simultaneamente em seu texto idéias inconciliáveis como "... de um lado "programas de formação pedagógica para portadores de diplomas

de educação superior”, “institutos superiores de educação”, “curso normal superior”, e, de outro, “profissionais da educação” e “base comum nacional”.”

Mas cabe ainda explicitar quais as relações estabelecidas entre esse processo histórico-político de debates acerca da formação de docentes e a proposta de utilização de narrativas autobiográficas por alguns dos recentes programas de formação no Brasil. Para tanto, faz-se necessário nos debruçarmos mais detalhadamente sobre alguns aspectos prementes nestes debates, os quais acabam sendo também incorporados ao texto da nova LDBEN e posteriormente em pareceres que estabelecem as diretrizes curriculares para a formulação de cursos de formação de docentes.

#### **4.3. Formação de professores no Brasil: a relação entre teoria e prática e a valorização da experiência como pressupostos formativos**

Como já mencionado, um dos grandes embates presentes nas discussões sobre a formação de docentes é a questão da concepção de docência e do modelo de formação oriundo desta concepção. Assim, as críticas ao modelo de racionalidade técnica, assentam-se sobre o fato de que, neste modelo, o professor é tido como um profissional com competências específicas, que aprende técnicas e teorias durante seu processo de formação e posteriormente executa tais saberes especializados em sua prática de sala de aula. Nesta perspectiva, a ênfase é posta em um percurso institucional de formação capaz de assegurar ao futuro docente o domínio de conhecimentos e procedimentos sobre o que e como fazer.

Um dos aspectos que se encontram no cerne destas críticas é a separação entre teoria e

prática docente. Uma das críticas apontadas é a de que esta desvinculação, por um lado, desvaloriza o profissional da educação, pois o torna um mero executor de tarefas impostas de cima para baixo, por outro lado, ignora o melhor aproveitamento que se pode obter de pesquisas e conhecimentos científicos produzidos sobre a educação nos meios acadêmicos para a melhoria da qualidade da educação (Garrido e Carvalho, 1999).

Pereira (1999) reiterava essas idéias ao apontar que no modelo de racionalidade técnica é marcante esta separação entre teoria e prática. Há para ele neste modelo uma priorização da teoria em detrimento da prática e esta última como campo para mera aplicação de conhecimentos teóricos. Ainda segundo Pereira (1999) “Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.” (Pereira, 1999, p. 112). Pereira (1999) apontava, em contraposição, que um modelo que tem sido discutido e vem conquistando espaço entre teóricos da educação é o da “racionalidade prática”.

Segundo o autor

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (Pereira, 1999, p. 112)

Nesta mesma perspectiva, Melo (1999) afirmava que as políticas de formação profissional precisam se referenciar na realidade prática da escola, e voltar-se a ela. Segundo a autora, esta realidade imprime ao conhecimento docente um caráter cumulativo e provisório ligado a um novo perfil de aluno que se apresenta à escola, com novos padrões de comportamento, influenciado por um contexto de rápidas

transformações, grande disseminação de informações e um rápido avanço tecnológico. Esse contexto mutável e complexo acaba por complicar a tarefa educativa na medida em que para o professor “Mesmo sabendo, teoricamente, como executá-la, faltam-lhe elementos essenciais à segurança da prática pedagógica.” (Melo, 1999, p. 48)

Em um contexto com tais características os saberes docentes acumulados ao longo de sua trajetória profissional tornam-se por vezes, insuficientes para a resolução de novas questões surgidas no cotidiano das ações educativas. Daí a idéia de que tais saberes acumulados acabem por solucionar provisoriamente os problemas da prática, sendo necessário que o docente efetue constantemente novas reflexões, e busque novas estratégias de ação.

Para Melo (1999) faz-se, portanto, imprescindível que as políticas de formação de docentes adotem a reflexão sobre a prática pedagógica como um dos eixos centrais de sua formulação. Contudo, esta reflexão precisa aproveitar os conhecimentos produzidos acerca da educação e ser fundamentada em sólidas bases teóricas e epistemológicas.

Mas esta perspectiva não é vista da mesma forma por todos os estudiosos. Conforme aponta Contreras (2002) muitos dos discursos presentes nos debates acerca da educação, giram em torno de eixos norteadores que orientam as falas não só dos políticos e dos meios de difusão, mas também de intelectuais e acadêmicos. Dentre esses eixos, a *qualidade da educação* e a *autonomia de professores* (assim como a reflexividade, a articulação teoria-prática, a postura investigativa, entre tantos outros) configuram-se como exemplos de temas que vêm sendo freqüentemente levantados como bandeiras na luta por reformas na educação. Para o autor esses temas chegam a se caracterizar como slogans ou, “... palavras com auras que evocam idéias que parecem positivas e ao redor



das quais se pretende criar consenso e identificação” (Contreras, 2002, p. 23)

Uma das implicações decorrentes da idéia de slogans apresentada por Contreras (2002) é o risco de não se perceber que por trás deles existem diferentes pretensões e entendimentos que exercem influências diretas sobre as práticas profissionais dos docentes e sobre as políticas educativas. Idéias como a reelaboração da noção de competência, dos saberes próprios dos profissionais da educação, bem como da introdução de práticas reflexivas que articulem teoria e prática podem assim ser incorporadas às prescrições das políticas educacionais resultando em novos mecanismos de controle e de ajustamento das subjetividades dos profissionais da educação a certas racionalidades políticas oriundas do Estado.

Estas racionalidades políticas das quais fala Popkewitz (1994) podem se materializar, por exemplo, nos currículos de formação de docentes. Para ele, os parâmetros existentes nos currículos expressam, através da elaboração de competências, uma intenção de reconstrução das subjetividades de professores, e também alunos, para que esses se autonomizem a partir do desenvolvimento de mecanismos de autodisciplina, auto-avaliação, auto-observação, auto-supervisão, imbuídos dos pressupostos existentes nas pautas de governação. A própria noção de competências tem sido segundo ele, reelaborada em função dos intensos debates gerados em torno do tema. Articulada a outros temas dos currículos de formação, a idéia de competência não mais tem se restringido à assimilação e execução de saberes de caráter técnico-profissional. Por outro lado, passa a incorporar propostas de autonomização, reflexão e investigação, mas perpassada por um movimento de orientação das subjetividades em face das pautas de governação elaboradas pelo Estado. Neste sentido, para Popkewitz (1994)

La competencia no se encuentra ya en habilidades y conocimientos específicos, sino en capacidades para solucionar problemas inmediatos de su trabajo, y para tener un “conocimiento en la acción” que exige reflexión inmediata en el lugar en que se producen los hechos. El maestro es así alguien capaz de trabajar con elevados niveles de flexibilidad para definir y solucionar problemas. (Popkewitz, 1994, p. 146)

Assim, propostas como a de um professor investigativo ou um professor reflexivo e com autonomia relativa podem ser percebidas como tentativas de extensão do controle por parte do Estado sobre as pré-disposições e ações dos indivíduos. Desta forma, os currículos de formação articulam as pautas de governação por meio de um rol de competências, dentre as quais tem vigorado idéias como a autonomia, a reflexividade e a investigação sobre a prática. É nesse sentido que Popkewitz (1994) afirmará que

La “investigación en la acción”, un elemento importante en los recientes esfuerzos por reformar la enseñanza y la formación del profesorado, puede verse históricamente en relación con las reformas antes mencionadas. Su propósito es lograr que los maestros aprendan a estudiar sistemáticamente, así como reflexionar sobre la forma en la que sus prácticas se relacionan con las metas del currículum. (Popkewitz, 1994, p. 141)

Conforme explicitaremos, os pressupostos de articulação entre teoria e prática, investigação e reflexividade sobre a prática na formação de docentes passam a ocupar lugar de relevo na atual legislação brasileira. Conforme apontado por Weber (2000), a LDBEN de 1996 já havia se ocupado em incorporar em seus dispositivos uma proposição de maior aproximação entre teoria e prática docente. Segundo a autora, esta preocupação, manifesta no artigo 61 da Lei, resulta de uma assimilação de proposições oriundas do debate que então se travava entre políticos, entidades de gestão educacional, organizações civis e meios acadêmicos. Esses debates orientavam-se no sentido de atribuir novo significado à profissão docente partindo não só do aumento de seu nível de formação, mas também da reestruturação dos próprios moldes em que esta formação se daria. Neste sentido, postulava-se por um lado a vinculação do aperfeiçoamento contínuo e da atualização profissional aos planos de carreira, como também uma maior

integração entre a vivência prática cotidiana da docência e os conhecimentos advindos da produção acadêmico-científica, além da aproximação entre professor, escola e instituição formadora através dos estágios supervisionados.

Para Weber (2000) todas estas inter-relações se refletiram, na nova LDBEN, que passou a conter uma preocupação inédita na legislação educacional brasileira referente ao núcleo da formação docente.

*I – a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;*

*II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.(art. 61, LDBEN)*

Neste ponto, é interessante notar que ainda que esteja presente no artigo 61 da LDBEN 9394/96, o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, a legislação subsequente não se aprofundará neste aspecto.

Os princípios expostos na LDBEN de 1996 viriam a receber posteriormente um conjunto de normatizações, especialmente do Conselho Pleno e da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. No período de 1997 a 2006 foram aprovadas diversas resoluções normativas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, bem como resoluções da Câmara de Educação Básica no tocante à formação de docentes. Mas, especialmente, foram discutidos e homologados pareceres respondendo consultas, as mais diversas, sobre esta temática. Nesse sentido, o conjunto de atos normativos aprovados nas reuniões do Conselho Nacional de Educação contém diversos aspectos do debate sobre a relação entre teoria e prática nas políticas e programas de formação docente. Tais atos normativos vêm se constituindo num rico acervo sobre os dispositivos sugeridos com o objetivo de operacionalizar pautas de governação.

Assim, o parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), parecer CEB/CNE n°: 01/99 aprovado em 29 de janeiro de 1999, propõe diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal, em nível médio<sup>27</sup>. Reconhecendo o diversificado debate presente sobre a formação de professores no período e se posicionando de forma contrária ao chamado “modelo de racionalidade técnica” de formação, o parecer ressaltou a importância de se estabelecer como princípio orientador da formação de docentes a articulação entre teoria e prática (art. 3º, parágrafo 4º, inciso II e art. 7º, parágrafo 1º)

A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática. (Brasil/MEC, Parecer CEB n° 01, de janeiro de 1999)

Esta mesma lógica poderá ser percebida em outros atos normativos referentes à formação de docentes no Brasil. Kishimoto (1999) analisa os artigos 62 e 63 da lei 9394/96 que instituem a criação dos Institutos Superiores de Educação, com o curso normal superior, como novo locus da formação de docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Assim, o parecer CNE/CP n° 115, de 1999, que dispõe sobre os programas e cursos a serem desenvolvidos no âmbito desses institutos fundamentou-se no debate sobre a relação entre teoria e prática na formação de docentes. Após referir-se à necessidade de elevação da qualificação dos docentes atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o parecer visando explicitamente o cumprimento do art. 61 da nova LDBEN, refere-se à dissociação entre teoria e prática.

Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e,

---

<sup>27</sup> esse parecer foi posteriormente discutido pela Câmara de Educação Básica, resultando na aprovação da Resolução CEB/CNE n°02/1999.

de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar.

O relevo atribuído pelo legislador à prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática, em ambas as vertentes. (Brasil/MEC, CNE/CP nº 115, de agosto de 1999, p. 2)

Sem analisar a exaustiva polêmica em torno dos ISEs, verifica-se no parecer que os programas de formação docente a serem ali ministrados deverão observar na formulação de seus cursos a articulação entre teoria e prática como forma de valorização do exercício docente. A idéia subjacente a esta última proposição é a de que a articulação entre os currículos de formação e o cotidiano escolar deve ser efetuada a partir das reflexões que o docente realiza para solucionar possíveis *situações-problema*. Segundo as prescrições contidas neste parecer

De fato, é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo em que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando. (Brasil/MEC, CNE/CP nº 115, de agosto de 1999, p. 2)

Dois anos depois o Conselho Pleno do CNE aprova o parecer nº 009/2001, em 08/05/2001, que propõe diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse parecer objetivou, também regular o estabelecido no artigo 61 da nova LDBEN, agora no âmbito da formação em nível superior. No texto do documento em questão pode-se observar um discurso de necessidade de melhoria da qualidade da educação como quesito crucial para a promoção do desenvolvimento do país e a superação das

desigualdades sociais. Segundo o parecer, um novo perfil profissional de professor se mostra necessário e para tanto, a formação de docentes deve ser condizente com as novas demandas oriundas do contexto sócio-econômico nacional e mundial. O documento reitera proposições já apresentadas na produção normativa anterior, entre elas, que a formação de docentes tenha como base a própria docência, que relacione teoria e prática e aproveite as experiências anteriores dos docentes conforme disposto no artigo 61 da nova LDBEN.

É interessante notar que esse parecer apresenta a noção de competência como eixo nuclear a ser considerado pelos cursos superiores de formação de professores. Na matriz curricular dos cursos de formação a noção de competências perpassa todo o texto do parecer e é explicitada também em seis (artigos 3º ao 8º) dos vinte artigos constantes da proposta.

De acordo com o parecer CNE/CP 009/2001, a noção de competência está relacionada por um lado ao domínio de conhecimentos específicos do exercício da profissão docente e, por outro, à

compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (Brasil/MEC, CNE/CP 009/2001, p. 29)

A recomendação explicitada no parecer é a de que o desenvolvimento destas competências seja efetuado mediante uma articulação entre teoria-prática-reflexão. Assim, o documento (item 2.2.5), estabelece as competências referentes ao conhecimento de processos investigativos que levem ao aperfeiçoamento da prática pedagógica a atribuem ao docente a tarefa de “Sistematizar e socializar a reflexão sobre

a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;” (Brasil/MEC, CNE/CP 009/2001, p. 47)

Note-se que a noção de competência apresentada pelo parecer, ainda que pretenda a integração entre a utilização de conhecimentos específicos do exercício docente e outros relacionados a um contexto profissional e social mais amplo, remete, sobretudo à idéia que cabe ao professor se instrumentalizar para a resolução de problemas específicos da prática pedagógica. E esta idéia acha-se explicitada ao estabelecer que o projeto pedagógico dos cursos consideraria que

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (Brasil/MEC, CNE/CP 009/2001, p. 63)

Os critérios de organização da matriz curricular e a distribuição de tempos e espaços curriculares devem girar em torno de eixos articuladores de um conjunto de dimensões, dentre elas, as dimensões teórica e prática. Esse parecer apresenta um detalhamento dos pressupostos que fundamentam o eixo de articulação teoria/prática<sup>28</sup>. O detalhamento da regulação normativa aborda como princípio metodológico geral uma relação dialógica entre reflexão, teoria e prática. Neste sentido, o parecer estabelece um espaço curricular específico denominado “coordenação da dimensão prática”<sup>29</sup> no qual as atividades de formação deverão transcender a perspectiva de um estágio supervisionado e articular diferentes práticas de forma interdisciplinar, enfatizando procedimentos de observação e reflexão visando, sobretudo a resolução de situações-problema oriundas do cotidiano profissional.

---

<sup>28</sup> (Brasil/MEC, CNE/CP 009/2001, p. 56-58)

<sup>29</sup> (Brasil/MEC, CNE/CP 009/2001, p. 57)

A vinculação entre esta prática docente e o contexto de formação pode ser obtida, segundo o parecer, através de estratégias como a utilização de novas tecnologias de informação, **narrativas orais ou escritas de professores**, produções dos alunos, e situações simuladas de estudos de caso<sup>30</sup>. Como se pôde observar, introduz-se neste documento a escrita de narrativas de professores como uma estratégia possível objetivando, por um lado, uma maior aproximação entre as dimensões teórica e prática e, por outro o desenvolvimento de uma competência específica: a reflexão sobre a prática docente, com suporte na teoria, visando a resolução de situações-problema. Contudo, não há qualquer aprofundamento na legislação vigente acerca da relação entre as narrativas (auto)biográficas e a reflexão sobre a prática docente. De fato, as narrativas aparecem como um entre diversos outros instrumentos de formação visando o desenvolvimento de competências pré-definidas.

A articulação entre teoria/prática ligada a um exercício de reflexão para a resolução de situações-problema é o aspecto que parece se tornar mais relevante enquanto pressuposto de formação. Assim, o que parece proposto pela legislação é que estas “experiências” anteriores estejam incluídas na e restritas à noção de prática docente. Cabe ressaltar que num contexto de formulação e implementação orientado por pressupostos formativos definidos como os anteriormente apresentados, uma nova dimensão é integrada. Esta dimensão refere-se à elaboração de dispositivos de regulação que venham a incorporar elementos de controle sobre os processos de formação como é o caso da avaliação.

---

<sup>30</sup> (Brasil/MEC, CNE/CP 009/2001, p. 45-46)



#### **4.4. Narrativas (auto)biográficas na formação de docentes: pressupostos formativos e dispositivos de regulação da aprendizagem**

A análise do conteúdo da regulação normativa referente a formação de professores, em especial, dos atos normativos produzidos pelo CNE, demonstra um movimento de discriminação dos mecanismos operativos dos princípios gerais constantes nas Lei de Diretrizes e Bases. A produção normativa do CNE a partir deste período dá continuidade ao debate sobre temas como o lócus de formação, as concepções de formação e a composição das matrizes curriculares, indicando para os agentes políticos responsáveis pela implementação de cursos ou programas especiais de formação docente dispositivos capazes de operacionalizar os princípios gerais estabelecidos.

Desse modo, a regulação normativa produzida pelo CNE cumpre função de disseminar para as diferentes concepções em debate mecanismos operativos de implementação. Neste contexto os programas especiais de formação de docentes contêm dupla dimensão política: por um lado propiciam a ampliação do atendimento tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de docentes, por outro lado, disseminam as “novas” concepções de formação forjando a indicação de dispositivos capazes de operacionalizá-las.

Se permanece no decorrer do período a premência de ampliar a formação inicial e continuada dos futuros profissionais da educação e daqueles em exercício, em um contexto global de reestruturação da ação do Estado, uma resposta a essa demanda constitui-se com os programas especiais de formação docente à distância e de massa. A esse respeito, podemos citar o Programa de Formação – PROFORMAÇÃO – implementado pelo MEC com financiamento do FUDNESCOLA, via Banco Mundial a

partir de 1999, os Programas de Educação Continuada PEC-formação universitária e PEC-Municípios, desenvolvidos pelo Governo do Estado de São Paulo em 2001 e 2003 e 2004 respectivamente e o Veredas – Curso Normal Superior de Formação de Professores em serviço, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais em 2002.

Considerando-se a forma como se apresentam na legislação sobre formação de docentes em vigor, as prescrições de articulação entre teoria e prática e a valorização de experiências prévias articulam-se ao desenvolvimento de competências profissionais a serem tratadas pelos cursos e assimiladas pelos docentes em formação. Tais competências, por sua vez, são explicitadas numa perspectiva que, a despeito de um discurso mais holístico de formação humana, por vezes exposto na legislação, toma ares “pragmatistas” de instrumentalização para a resolução de situações-problema surgidos no cotidiano da ação pedagógica.

Isto nos leva a questionar a viabilidade de articulação entre concepções e usos das autobiografias em projetos de formação de docentes. A análise efetuada nos fornece elementos para a argumentação de que tais concepções e usos aparecem com configurações, ao menos em princípio, bastante diversas quando abordadas, por um lado, pela corrente de estudiosos que defendem sua riqueza numa perspectiva de pesquisa-formação e, por outro, pelas políticas de formação de docentes no Brasil que assentam a utilização de autobiografias sobre um eixo de desenvolvimento de competências. O estabelecimento de competências a serem desenvolvidas implica em duas questões cruciais. Primeiramente cabe apontar que elas representam um mecanismo de regulação ao se estabelecerem enquanto um conjunto de regras que

devem ser observadas na formulação e implementação dos currículos de formação. Expressam-se como objetivos pré-definidos que devem ser respeitados e seguidos pelos projetos pedagógicos dos cursos de formação de docentes. Em segundo lugar, o alcance desses objetivos deve ser medido através de estratégias de avaliação e isso implica tanto no reconhecimento legal da formação oferecida por um lado, mas também na certificação pela formação recebida por parte dos docentes.

Nesta perspectiva, configura-se como parte integrante do parecer CNE/CP 009/2001 a dimensão da avaliação de desempenho em relação às competências que devem ser desenvolvidas junto aos professores. Esta dimensão, por sua vez, imprime diversas implicações sobre a formulação e aplicação dos componentes curriculares nestes cursos e isto se estende às narrativas (auto)biográficas quando estas são adotadas como um destes componentes curriculares. Isto se torna explícito no parecer CNE/CP 009/2001 que afirma:

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. (Brasil/MEC, CNE/CP 009/2001, p. 33)

Desta forma, as narrativas (auto)biográficas em cursos de formação docentes, têm sido introduzidas juntamente com um conjunto de prescrições normativas e pautas de governo específicas, ligadas indissociavelmente ao desenvolvimento de competências profissionais também específicas. Essas, por sua vez, deverão ser submetidas a um processo de avaliação que poderá implicar, dentre outros aspectos, na própria certificação do docente em formação.

Um complexo entrelaçamento se estabelece, portanto, quando pensamos nas possibilidades de articulação entre o projeto teórico-metodológico de formação através das histórias de vida e (auto)biografias e os programas governamentais de formação de docentes que se orientam por prescrições das políticas educacionais. Isto nos leva a pensar, pois, na articulação de um projeto pessoal relativamente orientado de autoformação com um projeto governamental de formação submetido a normas e procedimentos explícitos que orientam e regulam as pré-disposições e ações dos atores envolvidos; De uma autonomia ligada à emancipação individual com uma autonomia regulada por pressupostos formativos pré-definidos; De uma reflexividade crítica e investigativa mais abrangente com outra sustentada por uma reflexividade crítica e investigativa direcionada à resolução de situações-problema oriundos da prática pedagógica.

Neste ponto ressaltamos o fato de que as perspectivas anteriormente apresentadas, ainda que com diferenças marcantes, não se configuram necessariamente como concorrentes e inconciliáveis. Defendemos a necessidade de elaboração de dispositivos de regulação adicionais através dos quais possam se estabelecer negociações constantes entre diferentes perspectivas. É neste sentido que discorreremos sobre as funções que a avaliação pode vir a cumprir, antecipando que a consideramos como um dispositivo de favorecimento de regulações situacionais e conjuntas auxiliando na realização de ajustamentos contínuos e recíprocos entre os diferentes interesses e concepções encontrados entre os atores e instituições envolvidos nos processo de formação.

## **5. Concepções e procedimentos de avaliação em Educação: elementos para uma análise de sua função regulatória nos cursos de formação de docentes**

A análise do significado e da função do memorial enquanto componente da formação de professores nos leva à segunda dimensão mencionada no início de nossas proposições quando apresentamos o problema de pesquisa a ser investigado. Esta dimensão refere-se à necessidade de elaboração de procedimentos de orientação e avaliação dos memoriais tendo-se em vista o estabelecimento de uma coerência entre suas potencialidades formativas, apresentadas teórica e metodologicamente e sua aplicação nos cursos de formação de docentes.

Consideramos que esses procedimentos se tornam ainda mais fundamentais por se revestirem de um caráter essencialmente político e ético (Dias Sobrinho, 2004), sobretudo quando postos como integrantes do conjunto de ações previstas no âmbito de um programa governamental de formação. Neste sentido, explicitamos que estratégias de orientação e avaliação possibilitam um ponto de equilíbrio entre duas lógicas de ação aparentemente dicotômicas e divergentes relativas ao conteúdo, às práticas e as finalidades da formação de docentes. É necessário analisar as concepções e funções da avaliação considerando possíveis interfaces entre uma perspectiva de regulação de controle e outra, de regulação formativa (Allal *et al*, 1986). O objetivo é promover uma ponderação cuidadosa entre o que se tem demandado pelas políticas de formação aos profissionais da educação e as potencialidades formativas relacionadas ao uso de (auto)biografias na formação de adultos que vêm sendo debatidas e aprofundadas por diversos teóricos.

As narrativas (auto)biográficas, quando propostas aos professores em formação, ainda que com uma valorização da subjetividade e do seu caráter biográfico como pressuposto formativo e de construção do conhecimento, se configuram como um entre outros componentes curriculares submetidos a um processo de avaliação. Vistas dessa forma, as narrativas são propostas como estratégias para o diálogo estabelecido entre o que se demanda em termos de habilidades e conhecimentos do docente em formação e o que esse mesmo docente, enquanto ator ativo no processo, considera como sendo a resposta pertinente em relação à demanda efetuada. Mais que estratégias para o diálogo pedagógico, estas narrativas deverão expressar também o fruto deste diálogo. Mas para que o docente em formação tenha a compreensão do que lhe está sendo demandado e tenha meios de dialogar com o projeto de formação é necessária a criação de condições que contribuam para esse diálogo.

Defendemos como pressuposto deste estudo que a disponibilização clara e detalhada de condições e informações prévias e mesmo o interesse e dedicação do professor em formação podem não garantir por si só a articulação dos conhecimentos e competências curriculares com a trajetória pessoal e profissional do docente. Se no decorrer das atividades, a produção apresentada pelo professor em formação necessitar de aprimoramentos, de reformulações é preciso que lhe fiquem claros que aprimoramentos e que reformulações são estas. Mais que isso, é crucial que lhe seja dado o suporte necessário para que sabendo *o que* fazer, se aprimore também no *como* fazer. E esse suporte precisa ser tão contínuo quanto a própria escrita do memorial. Deve acompanhar o professor em formação ao longo de todo o processo de construção. Torna-se assim fundamental a estruturação de um conjunto de procedimentos de orientação e avaliação.

Contudo, antes que se possa pensar sobre determinados procedimentos de orientação e avaliação faz-se indispensável reconhecer que esses procedimentos não são o ponto de partida da ação avaliativa em um contexto de formação. Eles representam uma etapa intermediária do processo de avaliação, processo esse composto por etapas anteriores relativas à concepção de avaliação que o fundamenta, bem como à função atribuída à avaliação. Neste sentido, a importância crucial da avaliação num processo de formação nos leva a pensar sobre qual a concepção de avaliação adotada e que função, ou melhor dizendo funções, ela é chamada a desempenhar. Cabe, portanto, analisar seu conceito e suas funções. Cabe também considerar que se por um lado procedimentos de orientação e avaliação cumprem uma função de regulação institucional do processo de ensino e aprendizagem em face de objetivos formativos definidos, esta não é sua única função possível. Podemos conceber tais procedimentos como dispositivos de regulação situacional e conjunta que favoreçam a negociação por parte dos atores envolvidos no processo de formação quando da implementação dos pressupostos governamentais formulados. É nessa perspectiva de negociação, para a qual a avaliação representa um campo privilegiado, que vislumbramos a possibilidade de integração das diferentes perspectivas formativas apresentadas anteriormente. É com o intuito de clarificar esta proposição que abordaremos alguns dos significados e das funções atribuídas à avaliação.

### **5.1. Sobre as concepções de avaliação e suas funções**

Lesne (1984) afirma que “avaliar é por em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação

sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.)” (Lesne, 1984, p. 132, *apud* Rodrigues, 1983, p. 25). Nesta perspectiva, uma característica ligada às práticas de avaliação seria a de confrontar o real, o existente, com o ideal, ou seja, com o desejável. É esta confrontação que segundo Rodrigues (1993) permite a atribuição de um valor ou de um significado ao real. Esse juízo de valor, a avaliação, resulta da análise das relações estabelecidas entre o referido e o referente.

Sendo assim, a ação avaliativa encontra-se intimamente relacionada a três outras dimensões interdependentes. A primeira delas refere-se à construção e à explicitação do que seria o referente, ou seja, do que seriam as condições ou características ideais que se pretende verificar. A segunda remete à elaboração de critérios e procedimentos de verificação que derivam do referencial, ou seja, um conjunto de critérios e procedimentos que permitam identificar a maior ou menor presença das características do referente no referido. A terceira etapa refere-se à formulação e emissão de juízos de valor partidos da confrontação entre referido e referente. Nesta perspectiva de Rodrigues (1993) a avaliação seria um julgamento de mérito baseado na comparação entre a realidade objetiva apresentada e um modelo ideal.

Em corroboração às proposições de Rodrigues (1993), Hadji (1994) afirmará que o ato de avaliação se baseia em uma “...leitura de uma realidade observável que aqui se realiza com uma grelha pré-determinada e leva a procurar no seio desta realidade os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados” (Hadji, 1994, p. 30). Para ele, a nota atribuída em decorrência de um processo de avaliação não faz mais que exprimir o grau de adequação entre o concreto e o modelo ideal previamente



estabelecido. É nesse sentido que em sua discussão, Hadji (1994) conceitua a avaliação e esse autor se utilizará da mesma proposição de Rodrigues (1993), ou seja, a de um referente e de um referido. Assim, apresentará elementos que o levam a definir a avaliação como

o ato pelo qual se forma um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar;
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam a um mesmo objeto. (1994, p. 31)

Sendo assim, para esse autor como para Rodrigues, a avaliação resulta da análise das relações estabelecidas entre referente e referido. Mas quando Hadji (1994) trata deste juízo de valor, acrescenta um novo elemento. O de que o juízo de valor na avaliação está na verdade ligado a três enunciados avaliativos. O juízo efetuado não é simplesmente de valor. Há aqui um juízo de observação, um juízo de prescrição e finalmente um juízo de avaliação. Assim, o avaliador observa a realidade (juízo de observação) e a partir desta observação a compara com uma idéia pré-concebida de como as coisas deveriam ser (juízo de prescrição). Finalmente, após efetuar esses dois tipos de juízo, o avaliador emite o juízo de avaliação que se constitui num pronunciamento sobre a realidade observada.

Na argumentação de Hadji (1994) o avaliador encontra-se em uma posição de intermediação entre o referente e o referido e o juízo de valor é também resultante da interferência deste avaliador. O mérito desta proposição é o de que o processo avaliativo é sempre um espaço de mediação, não sendo imparcial e marcado apenas pelo estabelecimento lógico, objetivo e direto de relações entre o real e o ideal. Por esta condição de mediador o avaliador se vê em uma posição não neutra e não passiva. Pelo

contrário, ao avaliador cabe um posicionamento ativo que para além da emissão de um juízo de valor, nas palavras de Hadji (1994) é mesmo o de “tomar posição sobre o ‘valor’ de qualquer coisa que existe”. (Hadji, 1994, p. 35).

Esta tomada de posição está segundo Hadji (1994), ligada a uma capacidade humana de não se contentar e não se submeter ao que é dado pelo real, mas antes, ler esse real rompendo com o mundo imediato e contrapondo-o ao plano de como lhe parece que o real deveria ser. É esse possível descontentamento que atribui à avaliação um carácter simultaneamente retrospectivo e prospectivo. Assim, se por um lado a ação avaliativa remete à análise de condições verificadas no real em relação a um ideal, o julgamento deste real encontra-se imbuído da idéia de que há algo a se fazer para que esse real se torne futuramente no que idealisticamente deveria ser.

Para Rodrigues (1993), em corroboração a esta última proposição apresentada por Hadji, a avaliação é também permeada por um conjunto de procedimentos de orientação para a ação, de estabelecimento de estratégias para a ação. Visando explicitar esta questão, Rodrigues afirma que a avaliação constitui-se em um referencial que permite orientar, justificar e realizar escolhas ou tomar decisões em um determinado contexto. Para ele, esse seria o principal objetivo ou a principal função da avaliação. Diante disso, é interessante notar que a avaliação necessariamente cumpre ao menos duas funções: uma que é estabelecer uma medida da distância, das discrepâncias existentes entre o referido e o referente. Outra que é servir de base para o desenvolvimento de ações visando a correção das discrepâncias encontradas e a aproximação das características do referido em relação ao referente.

É nesta mesma direção que argumenta Hadji (1994) ao considerar que a avaliação

encontra-se em meio a um processo de conjunto no qual os julgamentos dela oriundos podem servir ao avaliador intermediador como fundamentos para se estabelecer estratégias de intervenção sobre o real. Neste sentido a avaliação configura-se como uma tomada de posição em função da produção de informações sobre um objeto em situação concreta com vistas a uma tomada de decisão relativamente a esse objeto. Esta tomada de decisão resulta, por sua vez, em um projeto de ação que visa alcançar uma situação futura mais ou menos previsível e o mais aproximada possível da situação ideal.

Mas o próprio Hadji (1994) aponta algumas implicações inerentes ao processo avaliativo. A primeira delas é de que para se avaliar é necessário um conhecimento aprofundado do real. Mas esse real é dinâmico e complexo. E o que se consegue assimilar do real é sempre incompleto e não definitivo. Por esta razão esse caráter dinâmico e complexo do real, também limita a capacidade de previsões dos resultados obtidos em função das ações efetuadas após o julgamento do real. É diante destas limitações oriundas do caráter dinâmico e complexo do real que Hadji (1994) buscará definir o avaliador como um tecelão funâmbulo<sup>31</sup>. Para ele o avaliador é um ser capaz de realizar julgamentos através de uma idéia da perfeição efetuando um distanciamento crítico face ao real e à sua própria realidade. Mas é incapaz de conhecer exhaustivamente a realidade e prever com exatidão sua evolução. Por isso seu juízo de avaliação sempre remete a uma escolha e uma aposta, escolha esta sempre contestável e uma aposta sobre uma provável evolução do real a partir de ações que se fundamentam nesta escolha. Por outro lado, o avaliador sabe que

---

<sup>31</sup> Funâmbulo: s. m. homem que anda ou dança em corda bamba; volantim; (fig.) aquele que muda facilmente de opinião ou de partido. Dicionário Globo, 1996, p. 306.

- a) a existência é processo, desenvolvimento, evolução. Ora, é porque o ser é evolução que ele avalia. Com efeito o avaliador sabe também...
- b) que pode ser ator nesta dinâmica evolutiva; que pode impor sua marca no decurso das coisas; que pode inflectir ou orientar os desenvolvimentos; que pode, por exemplo, intervir no desenvolvimento de outrem para o tornar conforme a certas normas (educar...);
- c) que a esse poder de intervenção corresponde, pois, um outro poder: o de conceber um estado de coisas melhor, ou, em qualquer caso, um estado preferível. A intervenção não tem sentido se não efectuar em nome de uma idéia daquilo que é conveniente criar, e na medida em que exprime o projecto de contribuir para o aparecimento de um estado de coisas desejável. (Hadji, 1994, p. 42)

Assim, enquanto um funâmbulo, o avaliador se move em um espaço sempre em movimento e em “um ‘dever ser’ sempre difícil de captar” (Hadji, 1994, p. 42). Enquanto tecelão relaciona e cria laços pronunciando um juízo útil à ação baseado no entrecruzamento entre a prescrição e a observação, entre o real é o ideal.

As contribuições de Rodrigues (1993) e Hadji (1994) são relevantes para a clarificação do conceito de avaliação e de sua função tanto quanto da função que cumpre o próprio avaliador. A avaliação não se constitui, portanto, enquanto etapa conclusiva, mas antes como parte fundamental de um processo de julgamento do alcance de objetivos previamente estabelecidos. A própria avaliação se configura enquanto um processo permeado por procedimentos de coleta, análise e produção de informações no qual o avaliador exerce papel fundamental enquanto um intermediador. Além disso, o ato de avaliar encontra-se sempre imbuído de um caráter de orientação para a ação no sentido de se ajustar um referido a um referente.

Contudo, há que se mencionar que em uma concepção com a apresentada acima, a avaliação possui uma função essencialmente ligada à idéia de medição de discrepâncias entre o que é proposto como modelo ideal para um determinado contexto e o que se verifica na prática tendo-se esse modelo como referência. Isto implica em ligar a concepção de avaliação a uma idéia de ajustamento do real, ou referido, em função de

um ideal, ou referente. É neste sentido que Rodrigues, baseando-se em Figari (1991) afirma que existe na avaliação uma perspectiva de controle na medida em que a avaliação busca verificar a medida dos desvios entre o que foi planejado e o que foi realizado com fim de corrigir tais desvios. Assim, é esperado que a avaliação cumpra uma função de orientação para a ação para que ao final de uma etapa ou de todo o processo possa ser efetuada a maior aproximação possível das características do referido em relação ao referente. A proposta de avaliação e de avaliador presentes na exposição destes autores aponta num sentido que precisa ser submetido a ponderação. Caberia à avaliação apenas emitir julgamentos de valor que fundamentem ações de ajustamento do referido em relação ao referente? Caberia, por conseguinte, ao avaliador ater-se apenas a esse objetivo ao avaliar? Acreditamos que não.

Se acreditarmos com Hadji (1994) que por um lado a realidade é sempre complexa, mutável e ao mesmo tempo nunca plenamente tangível, pensar em um referente rígido e imutável como ponto de referencia unidirecional para o desenvolvimento de ações futuras pode configurar-se enquanto uma simplificação do processo de avaliação e de suas potencialidades para a construção de conhecimentos. O processo de elaboração do referente está intimamente vinculado a escolhas, posicionamentos e objetivos próprios de seu(s) formulador(es) e esses estão, por sua vez, ligados de forma indissociável a um contexto real que como o próprio Hadji (1994) afirma, é mutável, complexo e permeado por interesses diversos e por vezes conflituosos. Por outro lado, pensar em um avaliador como mediador crítico e ativo que faz escolhas e apostas não pode pressupor que o mesmo deva sempre e somente efetuar um movimento de ajustamento do real à uma idéia de perfeição previamente concebida tendo como referênciã exclusivamente a objetividade, a neutralidade.

Neste sentido, Dias Sobrinho (2004) apontará a avaliação como um campo não somente técnico, objetivo e imparcial. Para esse autor a avaliação é um fenômeno plurifacetado, de responsabilidade social nunca isento de valores e que sempre produz efeitos que afetam a todos, direta ou indiretamente. Por esta razão, requer dos envolvidos capacidades não somente técnicas, mas também éticas e sociais. Por sua vez, a perspectiva do controle presente nesta concepção de avaliação implica em problemas como os apontados por Dias Sobrinho (2004). O autor afirma que

“O controle, quando isolado, é insuficiente, conservador, pode ser autoritário e não favorece a autonomia. É uma intervenção fechada, terminada em si mesma, centrada sobre um objeto desligado de seu contexto, ou sobre produtos sem processos. Ao buscar as correspondências e singularidades e ao estabelecer a relação de conformidade/inconformidade entre o ser e o dever ser, o controle apresenta a norma como naturalmente válida e inquestionável. (Dias Sobrinho, 2004, p. 724)

Para Dias Sobrinho (2004) a avaliação utilizada apenas como mecanismo de controle se configura enquanto uma forma unilateral de exercício de poder sobre o objeto avaliado. Para ele, no campo educacional, a utilização exclusiva desta perspectiva de poder aplicado de forma unilateral vai contra um dos princípios fundamentais da educação que é o de construção coletiva de conhecimentos visando a formação de sujeitos que tenham uma participação ativa “...em processos sociais de comunicação que geram os princípios democráticos fundamentais para a construção das bases de entendimento comum e de interesse público.” (Dias Sobrinho, 2004, p. 724)

Estas questões se complexificam se nos ativermos ainda a uma perspectiva construtivista como a apontada por Becker (1992) em que a educação é tida como “...um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ("acervo cultural da Humanidade").”

Contrariamente à forma como Hadji (1994) relaciona avaliação e avaliador ao ato de educar, ou seja, com uma função de “intervir no desenvolvimento de outrem para o tornar conforme a certas normas (educar...)” (1994, p. 42), a educação percebida enquanto um complexo processo ético, político e social de construção coletiva de conhecimentos a partir de ações conjuntas (e igualitárias) de educadores e educandos deverá dispor de uma avaliação com estas mesmas características.

Neste sentido, uma proposta de avaliação mais ponderada deveria ir além da idéia de apenas se ajustar o real ao ideal, de se efetuar ajustamentos no referido em relação ao referente a partir da medição de resultados alcançados, podendo também e por outro lado servir como base para um julgamento de valor e, sobretudo, de reconstrução de sentido do próprio referente. A idéia de uma avaliação mais ponderada precisa contemplar uma perspectiva de negociações que permitam ajustamentos recíprocos e constantes entre referido e referente. Sem desconsiderar seu caráter técnico, objetivo e científico, sem desprezar a importância e a pertinência também presentes no julgamento de valor a partir de resultados, a avaliação deve também, como nos aponta Dias Sobrinho (2004), alimentar debates, interrogar sobre significados, causalidades e processos, deve trabalhar com pluralidades, e abrir espaço para a emancipação e a construção coletiva de conhecimentos.

Se a finalidade essencial da educação é a formação, em seu sentido pleno e não restrito à capacitação técnica, então a avaliação deve se realizar como um processo e um projeto, continuamente em construção, que, fundamentalmente, coloca em foco de conceituação e questionamento os significados da formação que se vão produzindo no conjunto das práticas institucionais, pedagógicas, científicas e sociais. Então, a avaliação educativa deverá tratar, em última instância, dos valores da existência humana, portanto, da sociedade humana, que uma instituição prioriza em suas atividades formativas. (Dias Sobrinho, 2004, p. 725)

Para que possa cumprir esta função de ponderação, a ação avaliativa deve, portanto,

ultrapassar a perspectiva estrita de controle referenciada apenas em produtos a serem alcançados e passar também por uma perspectiva de compreender e reorientar processos, de regular formativamente, de maneira situacional e conjunta, as múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem.

Diversos autores têm relacionado o conceito de regulação a uma idéia de ajustamentos constantes e recíprocos entre o que se estabelece como norma a ser cumprida e a interação ativa dos atores que se espera se submetam a esta norma (Delvaux, 2001; Allal *et al*, 1986; Perrenoud, 1999 ). Queremos aqui apontar que as funções da avaliação e do avaliador remetem também à ponderação dialógica das relações entre o real e o ideal, fornecendo elementos para ações que resultem em possíveis ajustamentos tanto no primeiro quanto no segundo com vistas a aprimorar o processo de construção de conhecimentos. Ponderação que envolve ainda o reconhecimento de que tanto os avaliadores quanto os indivíduos avaliados exercem suas interações com os referentes. Para que se possa compreender melhor essa perspectiva é necessário que neste ponto nos detenhamos sobre o conceito de regulação. Esse conceito fornece novos elementos que contribuem para a concepção de avaliação enquanto um dispositivo de regulação formativa.

## **5.2. O conceito de regulação: interfaces com as funções da avaliação em educação**

Como afirmado por Barroso (2005), ao falarmos sobre regulação estamos tratando de um termo polissêmico. Segundo o autor, o termo é bastante recorrente em diversas áreas de conhecimento dentre as quais a Economia, a Sociologia e a própria Educação.



Interessa-nos sobremaneira os significados e os usos que se tem feito do conceito de regulação e suas interfaces com o campo da educação. Em meio a esses e outros campos de conhecimento a regulação tem apresentado características e funções distintas e por vezes vinculadas a idéias aparentemente antagônicas como controle e autonomia.

Para os propósitos desta pesquisa cabe apontar que analisaremos dois sentidos fundamentais ligados ao termo regulação. O primeiro deles relaciona a regulação à idéia de controle, de exercício de autoridade visando o ajustamento da ação de atores ou de um sistema a normas ou regras previamente estabelecidas. O segundo deles, relaciona o termo regulação a uma idéia de ajustamentos negociados e sucessivos estabelecendo uma possível interface entre controle e autonomia (Delvaux, 2004; Barroso, 2005). É esse segundo sentido atribuído à regulação que mais nos interessa. Dele torna-se possível compreender a avaliação em educação como forma de regulação numa perspectiva formativa (Perrenoud, 1999; Allal *et al*, 1986). A partir desta análise pretendemos chegar a uma concepção de regulação na educação ligada a procedimentos formativos de avaliação.

A idéia da regulação ligada ao controle acha-se presente nas obras de diversos autores quando analisam sua aplicação no âmbito da gestão educacional (Barroso, 2003, 2005; Freitas, 2005; Oliveira, 2005 entre outros). É necessário explicitar que não estamos afirmando que esses autores concebem a regulação exclusivamente numa perspectiva de controle. Nesse sentido Barroso (2005) ressalta as dimensões de

(...)coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima, sendo por isso próxima da aceção que prevalece na literatura americana (no domínio da economia, mas também da educação) enquanto intervenção das autoridades públicas para introduzir “regras” e “constrangimentos” no mercado ou na acção social. (Barroso, 2005, p. 731)

Pode-se afirmar que esta primeira perspectiva encontra-se ligada a um conjunto de

procedimentos de intervenção do Estado, por exemplo, visando dentre outros aspectos um maior controle sobre condução das políticas públicas em educação e dos sistemas educativos como um todo, em face de objetivos pré-definidos. Alguns destes objetivos podem ser observados a partir da discussão de Duarte (2005) quando a autora aborda a atuação da União na regulação das relações intergovernamentais. Para ela a “(...) regulação política do sistema de financiamento da educação básica no Brasil para a obtenção de ganhos de eficácia e eficiência tinha e tem por objetivo compatibilizar a expansão do atendimento com restrição orçamentária.” (Duarte, 2005, p. 824). Nessa perspectiva o conceito de regulação é associado à idéia de intervenção do Estado para regular as ações dos atores sociais em função de certas metas a serem atingidas. Barroso (2003) abordará o termo *controle* ao tratar sobre a "regulação institucional" definindo-a como a intervenção das autoridades públicas para introduzir "regras" e "constrangimentos" no mercado ou na acção social.” (Barroso, 2003, p. 63).

Contudo, é possível compreender o conceito de regulação também como um processo de ajustamentos negociados caracterizado por uma maior margem de autonomia por parte dos atores envolvidos em relação às normas ou regras estabelecidas em face de situações concretamente vivenciadas. Nesse sentido, Barroso (2005) abordará o conceito de regulação situacional explicitando que nesse caso

(...) a regulação é vista, sobretudo, como um processo activo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997) que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras. De acordo com esta abordagem, num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias (Barroso, 2000). (Barroso, 2005, p. 731)

Delvaux (2001) parte da idéia de que todo fenômeno social é permeado por práticas e

instrumentos de regulação. Para esse autor, mesmo os sistemas autoritários onde vigoram normas ou regras rígidas (sistemas *regrados*, segundo o autor) e a perspectiva de controle e exercício da autoridade são marcantes, não excluem por completo a possibilidade de uma certa autonomia de ação dos atores envolvidos. Por outro lado, mesmo em sistemas menos normativos (mais *anárquicos*) sempre existe um grau de estruturação social a estabelecer algumas regras de conduta.

A idéia central exposta por Delvaux (2001) é que todo sistema de relações sociais possui um maior ou menor grau de estruturação destas relações. Portanto, um sistema de relações sempre marcado simultaneamente por mecanismos mais fortes ou mais fracos de controle que, por sua vez, sempre deixam um maior ou menor espaço de autonomia aos atores envolvidos. Neste sentido, o autor afirma que um modo de regulação expressa “...o funcionamento integrado dos elementos que estruturam as condutas e as coordenações de ações.”<sup>32</sup> (Delvaux, 2001, p. 10).

Em consequência, a autor afirmará que o termo “funcionamento” remete à apropriação que os atores fazem dos elementos reguladores. Vale ressaltar que o funcionamento do sistema envolve a integração, dentre outros aspectos, a integração funcional, mas nesse caso ligada à apropriação diferenciada dos elementos que estruturam condutas e coordenam ações e funções. Desta forma pode-se depreender que a regulação não resulta apenas da aplicação automática de normas ou regras de conduta sobre os atores envolvidos. Pelo contrário, a idéia de apropriação remonta antes à uma dinâmica de leitura e interpretação das normas por parte dos atores e portanto, somente se viabiliza a partir de uma interação entre esses e os elementos de regulação aplicados com o fim de

---

<sup>32</sup> Tradução nossa do original em francês “...le *fonctionnement integre des éléments structurant les conduites et les coordinations d’actions.*” (Delvaux, 2001, p. 10)

se fazerem cumprir tais normas. É neste sentido que o autor apresenta o termo “integrado” na definição da regulação.

Para Delvaux (2001), “integrado” remete à idéia de que a regulação decorre da combinação de elementos reguladores que funcionam de maneira integrada. A esse respeito Delvaux (2001) chama à atenção para o fato de que esta integração não pressupõe sempre uma harmonia entre os elementos, pelo contrário, podendo ela ser marcadamente tensa e conflituosa. E esta tensão relaciona-se ao fato de que a apropriação das normas de conduta por parte dos atores pode ser fundamentada em valores, interesses e objetivos nem sempre em consonância com aqueles que embasam a formulação de tais normas. Outros dois termos nesta definição de Delvaux (2001) remetem também à perspectiva de interação entre a aplicação das normas e a apropriação delas pelos atores à elas submetidos: Assim, todo fenômeno social resulta, para Delvaux (2001), desta combinação entre as “condutas” efetivas dos atores e as “coordenações” das ações que através de dispositivos de regulação procuram orientar tais condutas.

A concepção de regulação nesta perspectiva remete para uma integração entre normas e atores. Estes, por sua vez, com graus de autonomia para delas se apropriarem. Aproxima-se desse modo à definição estabelecida Bauby (2002) na qual a regulação é definida como

Modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de acções e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis (...). A regulação resulta do facto de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas, postas em causa (numa adaptação perpétua em função das situações e dos objectivos). A regulação de um grupo social corresponde, assim, às interacções entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo. Bauby, 2002, p. 15, *apud* Barroso, 2005, p. 730)

Há diversos pontos interessantes nesta proposição de Bauby (2002) e que se tornam

fundamentais para os intuitos desta investigação. Uma primeira idéia a ser ressaltada é a de que a regulação se configura enquanto *processo permanente de ajustamentos*<sup>33</sup>. Esse caráter de constante necessidade de ajustamentos em face de eventuais instabilidades liga-se por sua vez à outra idéia central: a de que as regras ou normas estabelecidas não se configuram como estáticas, inquestionáveis, imutáveis. Por serem apropriadas pelos atores como afirma Delvaux (2001), interpretadas como exposto por Bauby (2002) a partir de uma confrontação com situações concretas, complexas, em que interesses e objetivos diferenciados (por vezes divergentes) atuam em simultaneidade, as normas, como referentes, também passam a ser objeto de ponderação e sujeitas a possíveis reestruturações. Em síntese, se admitirmos com Delvaux (2001) que modos de regulação estão presentes em todos os fenômenos sociais, poderemos admitir que toda dinâmica de regulação implica na ocorrência de ajustamentos recíprocos entre o que é estabelecido como norma estruturante das ações e as ações efetivamente desenvolvidas pelos atores em situações concretas.

Essas proposições remetem, por sua vez, ao conceito de regulação conjunta sobre o qual Barroso (2005) afirmará que se caracteriza como “... a interação entre a regulação de controlo e a regulação autônoma, tendo em vista a produção de regras comuns.” (Barroso, 2005, p. 731)

Esta concepção de regulação retorna à idéia defendida por diversos autores acerca da necessidade de uma diferenciação entre a formulação e a implementação de programas governamentais de formação. Podemos ver nessa perspectiva que dispositivos de regulação representam rico campo de negociação entre formulações mais gerais e condições práticas contextuais e peculiares de implementação. Os procedimentos de

---

<sup>33</sup> Grifo nosso.

orientação e avaliação, percebidos como dispositivos de regulação, encontram-se também imbuídos desse caráter de apropriação e interpretação das normas em face de situações práticas e concepções diferenciadas de formação.

### **5.3. A avaliação como dispositivo de regulação situacional e conjunta**

Esta discussão sobre o conceito de regulação fornece elementos para que voltemos a abordar a questão que apontávamos no início deste capítulo. Ela diz respeito à necessidade de se conceber a avaliação de forma mais ponderada. Uma concepção de avaliação que, não desprezando a importância e a necessidade de práticas de controle e de medição de resultados, contemple simultaneamente a possibilidade de orientação para ações de ajustamentos constantes e recíprocos entre referente e referido, e reconheça a importância e a necessidade do entendimento das causalidades em processo para a produção de julgamentos de valor. Uma concepção de avaliação que reconheça e legitime os atores envolvidos no processo como dotados de autonomia e poder de negociação face às suas próprias perspectivas e interesses.

O que propomos aqui é o reconhecimento com Dias Sobrinho (2004) de que as práticas de avaliação não se configuram apenas como um exercício técnico-burocrático, unicamente objetivo e exclusivamente quantitativo ligado apenas à idéia de controle e julgamento de valor a partir da medição de resultados. Elas se configuram também enquanto um fenômeno essencialmente político e ético de construção coletiva de significados e de conhecimentos.

Propomos aqui o reconhecimento de que também os processos de ensino e

aprendizagem se configuram enquanto fenômenos sociais. Como qualquer outro fenômeno social, na concepção que corroboramos de Delvaux (2001) todo contexto de ensino e aprendizagem é também permeado por um sistema complexo de regulação. Como todo fenômeno social, um contexto de ensino e aprendizagem conta, portanto, com algumas normas e regras a orientarem as ações dos atores. Estas normas e regras podem ser, por exemplo, a exigência de um referente de rendimento como requisito indispensável à diplomação.

Mas pensemos para além destas normas e regras. Se nos debruçarmos sobre a proposta pedagógica de qualquer curso de formação poderemos afirmar, em termos gerais, que eles sempre se encontram perpassados por um conjunto de objetivos formativos. Assim, a estruturação de conteúdos em disciplinas, a definição de sua carga horária, a formulação e aplicação de procedimentos, instrumentos e dinâmicas como a apresentação de seminários, a escrita de monografias e mesmo de autobiografias estão sempre imbuídos de um caráter de formação.

Por outro lado, para que esses procedimentos, dinâmicas e instrumentos cumpram sua função formativa ligada a objetivos educacionais previamente estabelecidos, torna-se necessária a elaboração de dispositivos de regulação das condutas dos atores ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesta mesma ótica Allal *et al* (1986) afirma que

as modalidades de avaliação adoptadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro. (Allal *et al*, 1986 p. 176 )

E desta forma que procuramos aqui compreender a avaliação, ou seja, como um dos dispositivos necessários à regulação de um dado contexto de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva assumiremos, portanto, que a avaliação estaria ligada a algumas funções específicas marcadas por um contrabalanceamento constante entre perspectivas de controle e autonomia, processos e resultados, entre normas, concepções, objetivos idealísticos (referentes) e situações reais de produção das condutas (referidos).

Estamos assumindo que em contextos de ensino e aprendizagem sistematizados a avaliação se caracteriza como dispositivo de regulação das ações dos atores em face de, por um lado, normas e objetivos formativos pré-definidos e, por outro, características e intencionalidades próprias dos atores (Allal *et al*, 1986). Poderemos afirmar então que ela deveria cumprir sempre ao menos duas funções: uma função de regulação ligada ao controle e uma função de regulação formativa. Isto porque reiteramos nossa corroboração às proposições de Delvaux (2001) e Bauby (2002) de que a regulação caracteriza-se simultaneamente tanto como controle, visando assegurar o alcance de resultados esperados, quanto como processo permanente de ajustamentos recíprocos em face de uma certa autonomia por parte dos atores em diálogo com as normas e objetivos formativos propostos.

Assim, enquanto dispositivo de regulação, defendemos que a avaliação educacional também encontra-se imbuída destas características por vezes tensas, conflituosas. É neste sentido que Dalben (2002) analisa discussões sobre a avaliação educacional, ressaltando seu caráter conflituoso e, por vezes, contraditório. Contrapõe, por um lado, uma perspectiva de uso da avaliação para a concretização de discursos ligados à formação da cidadania e à reconfiguração do papel da escola como um espaço privilegiado para a formação cidadã e a democratização do conhecimento. Por outro, aborda exigências impostas pelos órgãos gestores da educação a partir da adoção de



uma lógica de mercado que apresenta como conseqüências o posicionamento controlador por parte do Estado sobre a educação e a implantação de práticas seletivas e competitivas no interior dos sistemas escolares. A autora remete também para o fato de que em meio a esses debates educadores e alunos têm sofrido as conseqüências da impossibilidade manifesta até o momento de conciliar estas lógicas conflitantes.

Nos debates apresentados acerca das relações entre a avaliação e a regulação, dois têm sido os modelos ou funções mais referidos pelos autores pesquisados. Estamos falando dos conceitos de *avaliação somativa* e *avaliação formativa* Scriven (1973). Estas duas funções da avaliação têm estado no centro das discussões sobre práticas avaliativas no âmbito da educação e têm sido abordadas, por vezes, como um dos pilares de sustentação para as já mencionadas perspectivas divergentes de regulação. Assim, a função somativa da avaliação tem sido constantemente relacionada a uma perspectiva de regulação de controle e à obrigação de resultados em Educação. Por outro lado, a função formativa da avaliação é frequentemente vinculada a uma perspectiva de regulação formativa da aprendizagem. Sem desconsiderar a expressiva produção referente à função somativa da avaliação, mas tendo em vista os objetivos desta pesquisa, partiremos da análise da função formativa da avaliação para que posteriormente analisemos os possíveis entrecruzamentos entre essa função e o uso de (auto)biografias como componentes da formação de docentes.

### **5.3.1. A função formativa da avaliação como dispositivo de regulação do ensino e da aprendizagem**

Scriven (1973) afirma que em sua função formativa a avaliação é concebida para

permitir ajustamentos constantes durante o desenvolvimento de um novo curriculum, manual ou método de ensino (Sriven, 1973).

De acordo com as proposições de Hadji (1994) a avaliação formativa se caracteriza da seguinte maneira:

Sua característica essencial é de ser integrada na acção de “formação”, de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. (Hadji, 1994, p. 63)

Perrenoud (1999) afirma que “uma avaliação só é formativa se resultar numa forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens” (1999, p.148). Para esse autor a regulação decorrente do desenvolvimento de práticas avaliativas atua numa dupla direção, ou seja, pode interferir sobre estratégias de aprendizagem, mas também sobre as estratégias de ensino. Ainda segundo Perrenoud (1993),

a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sobre diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança. (Id. Ibid.1993, p. 173)

Nessa mesma perspectiva, Allal *et al* (1986) discute a possibilidade de ajustamentos que podem recair sobre os alunos por um lado, ou sobre o próprio sistema de formação por outro. Ao discutir a questão da avaliação formativa em educação, Allal *et al* (1986) parte da afirmação de que o papel atribuído à avaliação em um sistema de formação está inevitavelmente relacionado aos objetivos educativos do próprio sistema. A autora defende a idéia de que para se levar todos os alunos a aprender certos objetivos pedagógicos há a necessidade da elaboração de processos avaliativos que levem à adaptação do ensino às diferenças individuais dos alunos observadas durante o processo

de aprendizagem. A avaliação, neste contexto, tem, segundo ela, uma função de *regulação formativa* e apresenta características que podem auxiliar a reformulação de ações pedagógicas.

Entretanto Allal *et al* (1986) chama a atenção para o fato de que esta função de regulação pode tomar formas diferentes em função dos objetivos almejados com a avaliação. A regulação pode ser aplicada também no sentido de garantir uma adequação das características dos alunos em formação às exigências previamente estabelecidas pelo sistema de formação. Sob esse ponto de vista a regulação teria para a autora uma função de regulação de controle. Segundo ela, ligadas a esta aplicação da regulação estariam as funções prognóstica e a somativa da avaliação. A primeira, aplicada como forma de seleção e controle de acesso dos alunos a um determinado sistema de ensino. A segunda, ao centrar-se nos resultados da aprendizagem efetua o controle das características do alunado através dos mecanismos de certificação e diplomação.

A contraposição efetuada por Allal *et al* (1986) entre as funções formativa e somativa da avaliação reside, portanto, no fato de que numa perspectiva formativa busca-se o acúmulo de informações que levem, ao longo do processo, a uma adaptação do ensino às diferenças individuais dos alunos ao passo que a perspectiva somativa, num movimento oposto, levaria a uma adaptação das características individuais dos alunos às características pré-estabelecidas pelo sistema de ensino.

Castro-Almeida, *et al* (1993) propõem um modelo que denominam “avaliação-regulação” a ser realizado ao longo da execução das ações educativas inseridas em um projeto. Esse modelo cumpre, segundo eles, quatro funções, cujas características específicas, foram sintetizadas por no quadro reproduzido a seguir.

FUNÇÕES	CARACTERÍSTICAS
1. Operatória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientada para a ação e a tomada de decisões.</li> </ul>
2. Permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervém ao longo do ciclo de vida de um projecto, e não apenas no seu termo.</li> </ul>
3. Participativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associa os actores à procura e à concretização de soluções operatórias.</li> <li>• Permite a confrontação e a negociação entre os pontos de vista dos actores.</li> <li>• Efetua devoluções sistemáticas aos actores.</li> </ul>
4. Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria as condições de uma aprendizagem mútua através da prática.</li> <li>• Favorece o diálogo e a tomada de consciência colectiva, ao serviço da eficácia da acção.</li> </ul>

Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993, p. 122)

Barreto (2001) tece argumentações que também remetem à relação estabelecida entre regulação, avaliação formativa e a avaliação de somativa. A autora discute a avaliação da educação básica abordando dois referenciais teóricos específicos e presentes na produção sobre educação entre 1990 e 1998. O primeiro destes referenciais remete ao modelo de *avaliação da qualidade do ensino* e o segundo remete ao modelo denominado como *avaliação de monitoramento*.

Toda a argumentação centra-se num eixo de contraposição entre as perspectivas emancipatória (representada pelo modelo de qualidade do ensino) e regulatória<sup>34</sup> (representada pelo modelo de monitoramento) em relação aos sujeitos da avaliação, sejam eles indivíduos, instituições ou sistemas de ensino.

Seus postuladores freqüentemente discutem questões ligadas ao estatuto científico da avaliação e tecem críticas ao paradigma positivista, segundo ela, característico da tradição de avaliação no Brasil. Defendem “... uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo sua própria história de vida.” (Barreto, 2001 p. 49)

A avaliação é também centrada nas condições em que o ensino é ofertado, o que implica

<sup>34</sup> Ressaltamos que em seu texto Barreto (2001) aborda o termo regulação estritamente enquanto mecanismo de controle. Neste sentido, a perspectiva chamada por ela de regulatória remete a dispositivos de controle aplicados pelo Estado sobre o cenário educacional.

numa análise dos professores, do currículo, das escolas, dos dirigentes e demais atores educacionais. Esse modelo apresenta algumas características tais como:

- Ênfase no processo mais que no produto da educação;
- Tem caráter contínuo;
- É dialógico e pressupõe a construção coletiva por avaliadores e avaliados;

Acerca do caráter emancipatório proposto por esse modelo de avaliação cabem algumas considerações apontadas pela própria autora. Segundo ela, Luckesi (1991, 1992, 1996) aponta para o caráter eminentemente político das ações de planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola ressaltando o fato de que devem ser realizadas através de um trabalho coletivo. Franco (1994), ao discutir o conceito de qualidade do ensino, o considera como um produto social e histórico que reflete um posicionamento político e ideológico orientado por expectativas diversas. Demo (1990) considera esses aspectos políticos da educação como intrinsecamente ligados ao exercício da cidadania propondo a formação de sujeitos sociais capazes de definirem seu destino histórico e construir sua emancipação política e econômica. Esse autor considera indissociáveis a quantidade e a qualidade no âmbito da educação e efetua a separação entre *qualidade formal*, referente ao domínio tecnológico, e a *qualidade política*, referente à cidadania. Para ele, a *qualidade política*, refere-se a valores e compromissos que levam à formação de sujeitos autônomos com consciência social crítica. Marli André discute a perspectiva da avaliação a partir de uma análise das estruturas de poder características da relação entre as escolas e os órgãos decisórios. Segundo ela, para que se torne mais democrático o processo de elaboração da avaliação, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído em espaços coletivos de reflexão. Neste sentido a

avaliação deve envolver o “...acompanhamento dos processos e dos caminhos de aprendizagem, a busca de estratégias para trabalhar com alunos mais difíceis, sendo a avaliação formativa a sua principal fonte de informação.” (Barreto, 2001, p. 53) Menga Ludke (1995) defende uma avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem que atenda às necessidades de alunos e professores.

Os referências teóricos apontados por Barreto no que se refere a *avaliação da qualidade do ensino* remetem a características apresentadas em relação à função formativa da avaliação como a construção de estratégias de avaliação que, centradas no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, resultem no aprimoramento das estratégias de ensino. Contudo, acerca deste modelo de avaliação a autora aponta a lacuna existente entre os pressupostos que o fundamentam e as sugestões metodológicas e procedimentos a serem adotados para viabilizá-lo, afirmando ainda serem muito escassos os textos que tratam desses aspectos.

O modelo de *avaliação de monitoramento* encontra-se, segundo a autora, ligado ao paradigma positivista e tem sido adotado por modelos e metodologias de avaliação em larga escala. É entendida na literatura como “...a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito federal ou nos sistemas estaduais de ensino básico, como por exemplo o SAEB. Aponta para o fato de que tal modelo se pauta pelas reformas educacionais de cunho conservador difundidas por organismos multilaterais ocorridas no Estados Unidos e na Inglaterra nas últimas décadas. Baseando-se em Afonso (1999), afirma que tais reformas contribuíram para a introdução de uma lógica de quase-mercado no sistema educacional implicando em ações de regulação de controle. Esta lógica atribuiria à educação um aporte competitivo entre economias concorrentes esperando-se como produto dela a melhor preparação dos indivíduos às

demandas do mercado de trabalho. Para Barreto (2001) esse modelo de avaliação tem sido utilizado pelos órgãos decisórios de gestão e financiamento da educação como critério para a aplicação de investimentos e sanções por parte do estado às instituições e sistemas de ensino. Tem implicado, entre outros aspectos, na pressão pela formulação de currículos nacionais, bem como na imposição de uma lógica de concorrência própria do sistema de mercado.

#### **5.4. Diferentes funções da avaliação enquanto dispositivo de regulação: perspectivas compartimentadas ou um continuum?**

A análise da bibliografia científica acerca da avaliação em Educação tem apontado para um posicionamento favorável de vários autores a respeito da avaliação formativa em relação à avaliação somativa (Allal *et al.*: 1986; Perrenoud: 2001; Menga Lüdke: 2002 entre outros). Os autores argumentam que numa perspectiva formativa torna-se possível ao avaliador interferir no processo de formação a partir da compreensão de como as relações estabelecidas entre as características do sistema de ensino e o perfil dos alunos nele inseridos influenciam qualitativamente tanto a aprendizagem quanto o próprio sistema de formação. Assim, esses autores apontam também que é numa perspectiva formativa que podem ser efetuados, no decorrer do processo educacional, os ajustes necessários dos objetivos propostos no currículo e o aprimoramento das estratégias para o tratamento das dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas. Afonso (2002) percebe a avaliação formativa como um dispositivo pedagógico capaz de favorecer a concretização da igualdade de oportunidades de sucesso na escola. A Avaliação formativa é assim frequentemente ligada a ideais de democratização da educação e à formação de sujeitos críticos e autônomos, ao desenvolvimento de práticas educativas

mais justas e coletivamente construídas.

Por outro lado, a avaliação somativa é frequentemente interpretada como um modelo limitado, estritamente quantitativo, descontextualizado, e utilizado como mecanismo de exercício de controle e mercantilização da educação. É nesta direção que vão as discussões de diversos dos autores analisados onde, por um lado, avaliação formativa é apontada como estratégia capaz de proporcionar um caráter emancipatório ao processo de ensino-aprendizagem. Por outro, a avaliação somativa é frequentemente apontada como um dispositivo que favorece preponderantemente práticas de regulação de controle, na medida em que, ao centrar-se no julgamento do mérito por resultados, implica invariavelmente no ajustamento de características individuais dos atores às normas estabelecidas.

Mas esta aparente dicotomia entre as funções formativa e somativa de avaliação necessita de algumas ponderações. Afonso (2002) alerta para o fato de que a avaliação formativa não deveria ser vista exclusivamente como a melhor forma de avaliação. Para o autor, esta função da avaliação está, assim como qualquer outra função, condicionada a objetivos e formas de utilização específicas e pode representar prejuízos para o processo pedagógico dependendo do contexto e da forma como é aplicada resultando em novas formas de controle constante sobre os alunos. Worthen *et al* (2004) corroboram as colocações de Afonso (2002) ao afirmarem que os objetivos de diferentes modalidades de avaliação são sempre influenciados pelos usos que se fazem delas. Isso nos leva a perceber que são as intencionalidades existentes por trás do uso de diferentes funções da avaliação que acabam por determinar seus efeitos sobre os atores envolvidos nos sistemas de formação, assim como sobre o próprio sistema. Assim, Scriven (1996) afirmará que ambas as funções da avaliação têm sua importância relativa em função dos



objetivos e do contexto em que se aplicam as mesmas. Esse autor ressalta também o fato de que é sempre desejável que as avaliações esforcem-se para incluir ambas as dimensões: de processo e de resultados. Barreto (2001) explicita o fato de que ambos os modelos exercem papéis importantes no âmbito educacional e a autora aponta para a necessidade de uma retomada das funções reguladora e emancipatória da avaliação tendo-se em vista o fato de que ambos necessitam de um maior aproveitamento de seu potencial redirecionador “... não só no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, como para uma formação que se estende a outras esferas”. (Barreto, 2001, p. 63)

Através das proposições apresentadas por esses autores, objetivamos explicitar alguns aspectos. Primeiramente cabe dizer que as funções somativa e formativa de avaliação não são intrinsecamente contraditórias e excludentes. Elas podem representar formas de regulação diferenciadas que decorrem não de sua própria natureza epistemológica e metodológica, mas antes em função dos contextos e, sobretudo, das intencionalidades existentes por trás de seu uso. É neste sentido que defendemos que um sistema de avaliação mais ponderado e complexo deve contemplar a utilização simultânea de diferentes funções da avaliação. Elas podem ser aplicadas numa dimensão de complementaridade ao invés de numa dimensão de dicotomização.

Tendo em vista estas considerações, voltaremos à questão proposta por esse estudo, ou seja, a de discutir a articulação entre o uso de (auto)biografias como componentes dos currículos de formação de docentes e os procedimentos para sua orientação e avaliação. Como temos explicitado, a introdução de narrativas (auto)biográficas em programas de formação encontra-se acompanhada de um conjunto de dispositivos de regulação institucional das práticas de formação em face de um ou mais referentes que orientam

sua aplicação.

Tais dispositivos são representados seja pelos parâmetros curriculares que estabelecem competências a serem desenvolvidas, seja pela exigência de elaboração de procedimentos de avaliação da aprendizagem que visam dimensionar o alcance destas competências. Contudo, esses dispositivos são apropriados pelos atores envolvidos, os quais, com certo grau de autonomia, exercem papel ativo sobre sua integração ao contexto de formação em face das situações práticas que vivenciam. Esses atores são capazes de elaborar e aplicar procedimentos de regulação situacional, através da apropriação que fazem de tais dispositivos num contexto prático de formação com características peculiares em face de interesses, concepções e disposições próprias. É justamente na interseção entre a formulação de dispositivos de regulação institucional e a implementação de tais dispositivos a partir das experiências concretamente vivenciadas que se encontram as possibilidades de estabelecimento de procedimentos de regulação situacional e conjunta.

Defendemos que, num sistema de formação, os procedimentos de orientação e avaliação se constituem num espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma regulação situacional e conjunta ligados à ponderação sobre a aplicação de componentes formativos de maneira situacional como é o caso das (auto)biografias. Eles podem representar um espaço de ajustamentos recíprocos e contínuos não só entre atores e sistema de formação em função de concepções possivelmente diferenciadas que não se excluem, mas antes, se complementam.

Há que se considerar, como explicitado por Allal *et al* (1986), que o papel atribuído à avaliação em um sistema de formação está inevitavelmente relacionado aos objetivos educativos do próprio sistema. Não se trata, portanto, de desconsiderar por completo o

papel da avaliação de dimensionar o alcance destes objetivos. Porém, neste contexto específico, os pressupostos de avaliação apresentados configuram-se com uma característica eminentemente relacionada aos resultados esperados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa de regulação da aprendizagem, a qual se torna fundamental. Posta desta forma, a avaliação tem muito mais um caráter de controle sobre a atuação dos professores em formação.

Configura-se assim enquanto um desafio, repensar o papel da avaliação no processo de construção de (auto)biografias, tendo em vista que também esta dimensão dos cursos de formação tem suas implicações sobre o significado e a função das mesmas na formação de professores. Ainda que atenda a pressupostos de “medição” dos resultados alcançados em relação aos objetivos didático-pedagógicos estabelecidos em um curso de formação, ainda que reconheçamos que uma função fortemente atribuída à avaliação esteja ligada à uma concepção de julgamento de mérito, queremos defender a fundamental importância de se pensar a avaliação em uma perspectiva de regulação formativa. Mais uma vez nos apoiamos em Alall (1986) para afirmar que a avaliação tem sempre uma função regulatória que visa assegurar uma articulação entre os sistemas de formação e as características e disposições dos atores que os implementam.

Admitimos que as diferenças de concepção e uso de narrativas (auto)biográficas apresentadas anteriormente numa perspectiva de pesquisa-formação e noutra de apropriação por políticas e programas governamentais de formação sejam por vezes expressivas. Mas isto não significa que sejam incontornáveis, e menos ainda que se deva desprezar a riqueza formativa das (auto)biografias quando estas são inseridas como componentes curriculares de programas governamentais de formação. Faz-se

antes necessário, desenvolver as reflexões sobre sua inserção em tais programas e buscar maneiras de aprimorar seu uso cotejando as importantes contribuições já produzidas pela perspectiva da pesquisa-formação. Os aspectos até aqui apresentados orientarão a análise que efetuaremos a seguir acerca da necessidade de articulação entre procedimentos de orientação e avaliação e as diferentes concepções e funções atribuídas narrativas (auto)biográficas em projetos de formação. Como nosso foco refere-se ao uso que se tem feito destas narrativas em programas governamentais, efetuaremos a análise tendo como cenário o Curso Veredas.

## **6. Orientação e avaliação de Narrativas (auto)biográficas em programas de formação de docentes: uma análise a partir da experiência do Curso Normal superior Veredas.**

As discussões até aqui apresentadas têm apontado para algumas implicações surgidas quando da concepção e uso de narrativas (auto)biográficas em duas dimensões, ou contextos diferenciados. Por um lado, o conjunto de estudos desenvolvidos por vários teóricos na linha de pesquisa-formação e, por outro, as políticas e programas governamentais de formação de docentes.

Reconhecemos que a introdução de narrativas (auto)biográficas em programas governamentais de formação de docentes não está e não pode estar desvinculada de preceitos que nas propostas pedagógicas orientam os modelos de formação nesses cursos. Por outro lado, esta introdução pode e deve ser enriquecida com as importantes contribuições produzidas por pesquisadores que se dedicam ao tema das histórias de vida e métodos (auto)biográficos numa perspectiva de pesquisa-formação de adultos/docentes.

A análise desse processo teve por objetivo reconhecer a existência de elementos de complementariedade e/ou de contradição entre essas diferentes perspectivas. Verificamos que nesse processo de introdução das narrativas autobiográficas se busca o reconhecimento da subjetividade dos indivíduos como forma de produção de conhecimentos, a reorientação dos processos de formação com enfoque nas formas como os indivíduos constroem tais conhecimentos e a inclusão destes indivíduos como parte ativa, autônoma, crítica e consciente de seu próprio processo de formação. Mas objetiva-se também, um estreitamento das relações entre teoria e prática, pela valorização da experiência prévia do profissional da educação, enquanto uma das

competências a serem desenvolvidas nos programas de formação de docentes. A concepção e utilização das narrativas (auto)biográficas na formação de docentes não é indiferente a estas tensões.

A introdução de narrativas (auto)biográficas em recentes cursos de formação docente desenvolvidos no Brasil, expressou de modo mais imediato a operacionalização de diretrizes legais anteriormente referenciadas<sup>35</sup>. A concepção e uso destas narrativas em contextos de programas governamentais de formação de docentes expressa a operacionalização de estratégias capazes de desenvolver competências específicas junto aos docentes, ainda que se possa perceber por parte dos formuladores das propostas pedagógicas dos cursos um esforço de imprimir um caráter mais abrangente de formação em torno de seu uso.

Antes que nos debruçemos sobre a concepção e o lugar dado às narrativas (auto)biográficas no curso de formação normal superior Veredas, vale retomar algumas das considerações efetuadas por Bueno (2006) quando esta autora discorre sobre fatores complicadores próprios do curso PEC – Municípios em relação à utilização de autobiografias. A Análise efetuada por ela poderá fornecer alguns elementos de ponderação sobre a experiência com (auto)biografias no curso Veredas, dadas as semelhanças existentes entre os dois programas e que apresentaremos em momento posterior.

---

<sup>35</sup> Para maior aprofundamento sobre alguns exemplos destes cursos, consultar:

GATTI, Bernadete A.; AMARAL, Tereza Barros e MEDRADO, Jandira. Formação do Professor no Proformação: Unindo a teoria e a prática no sistema de educação à distância. In: MARFAN, Marilda A. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de professores: Painéis*. Brasília: MEC, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um 'curso especial' de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAÃO, M. Helena. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. 1, p. 219-238.

## **6.1. Narrativas autobiográficas em um curso especial de formação de docentes de São Paulo**

Bueno (2006) apresenta ponderações sobre o uso de narrativas (auto)biográficas que vem se multiplicando nos cursos de formação de docentes no Brasil. Segundo a autora, que não desconsidera as vantagens ligadas ao seu uso (e várias delas encontram-se explicitadas na análise acerca do curso específico que aborda em sua pesquisa), a prática com as narrativas (auto)biográficas nestes cursos tem se caracterizado como um mecanismo de controle. Segundo Bueno isto ocorre

Primeiro, pelo fato de que tais programas atingem grandes massas de professores; depois, porque essa atividade é posta em prática por meio de orientações excessivamente diretivas<sup>36</sup>; em terceiro lugar, porque a idéia norteadora desses programas é a de formar, em curto prazo, docentes com um novo perfil, tal como rezam as orientações das políticas em curso. (Bueno, 2006, p. 219)

Um outro ponto de questionamento apresentado por Bueno (2006) refere-se ao modelo de competências e sua conseqüente adoção por diversos cursos de formação de docentes. É esse o caso quando a autora tece considerações sobre o uso de autobiografias como componente da formação dos professores no Programa Educação Continuada (PEC-Municípios) desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002 no estado de São Paulo. A partir da análise da proposta curricular do curso, Bueno(2006) identificará o estabelecimento de um conjunto de competências a serem desenvolvidas e que orientaram os procedimentos de monitoramento e avaliação do programa. Segundo a autora, um fator complicador ligado ao estabelecimento de uma matriz de competências nos programas de formação é o risco de se incorrer na perspectiva de que ser

---

competente é apenas ter o domínio de técnicas que permitam lidar de forma eficiente com situações práticas surgidas no cotidiano escolar. Apoiada em Dias e Lopes (2003) a autora ressalta que

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (Dias e Lopes, 2003 p.1157 *apud* Bueno 2006, p. 230)

Para Bueno (2006), portanto, a característica de atendimento em massa, a grande quantidade de orientações em torno da produção que deveria se desenvolver e o norteamento da formação segundo os pressupostos das políticas em curso, imprimem às narrativas características que desvirtuam uma rica produção já publicada nos meios acadêmico-científicos sobre o uso de (auto)biografias em processos de formação.

Neste sentido, Bueno (2006) aponta como problemático o grande número de alunos por turma como uma incoerência em relação ao trabalho com autobiografias. Para tal crítica, fundamenta-se nos estudos de Delory-Momberger (2006) que afirma não ser recomendável se trabalhar com um número superior a 12 alunos. A esse respeito, Bueno (2006) ressalta que no PEC-Municípios as turmas tinham um número de professores que giravam entre 15 e 40, o que pode dificultar um tratamento mais individualizado e aprofundado do processo de desenvolvimento das narrativas.

Bueno (2006) analisa, também, à marcante diretividade referente aos trabalhos com as autobiografias. Segundo ela, no curso analisado em que predomina um modelo de formação por competências, o estabelecimento de procedimentos de orientação é posto



como forma de controle que busca levar os docentes a se adequarem a prescrições bastante específicas.

Assim, ainda que a proposta curricular do curso baseie-se nas proposições de Perrenoud (1998) em que o conceito de competências é tratado não como uma técnica ou um saber específico, mas antes como uma capacidade de mobilização de diversos recursos tanto cognitivos quanto instrumentais para o enfrentamento de situações complexas e inéditas, seus dispositivos de regulação dificultam a concretização desses pressupostos. Para Bueno(2006) o desenvolvimento de competências segundo esta concepção demanda, por um lado, um tempo muito maior de formação que aquele disponível no período de duração dos cursos e, por outro, liga-se às condições de trabalho dos professores e suas próprias motivações. Esse processo de mobilização de saberes, por sua natureza ampla e complexa, mobiliza imagens e representações dos docentes que extrapolam o âmbito da prática pedagógica cotidiana e do próprio curso de formação e vai encontrar lugar também nas experiências pessoais da infância, da vida familiar, da escolarização etc. A autora ressalta que a proposta pedagógica do PEC-Municípios encontra-se centrada numa idéia de “saber fazer”. Decorre desta afirmação da autora, uma avaliação de que no curso em questão há um equívoco em presumir que é possível modificar práticas solidificadas no exercício profissional cotidiano dos docentes “... por meio de um conjunto de atividades de ensino estrategicamente dispostas, apoiadas em tecnologias e conjugadas com o esforço dos vários profissionais que participaram do Programa.” (Bueno, 2006, p. 231).

Isso nos leva a questionar possíveis pontos de confluência existentes entre a análise efetuada por Bueno (2006) acerca do PEC-Municípios e o curso Veredas, que adotou a

escrita de narrativas (auto)biográficas como um de seus componentes formativos. Procederemos, portanto, à análise de alguns aspectos relativos à concepção e função que as narrativas (auto)biográficas são chamadas a cumprir neste programa tomando como referência as orientações contidas no material instrucional produzido por sua coordenação pedagógica. A análise documental efetuada foi baseada nas seguintes fontes:

- Manual da Agência de Formação;
- Manual do Tutor;
- Manual de Avaliação de desempenho;
- Projeto Pedagógico;
- Guia Geral do Veredas;
- 28 Guias de estudo das cursistas.

## **6.2. A concepção e função das narrativas (auto)biográficas como componentes formativos no curso Veredas.**

A partir da análise efetuada por Bueno (2006) é possível identificar algumas semelhanças concernentes à concepção e função das narrativas autobiográficas (que aqui recebem o nome de memorial) em relação ao curso Veredas.

Apresentamos inicialmente a concepção de memorial proposta pelo curso. Concepção sobre a qual já apresentamos alguns elementos gerais no início deste trabalho. O memorial na dinâmica do curso Veredas de formação docente constituiu-se enquanto a escrita de uma narrativa de reconstrução rememorativa das experiências escolares vivenciadas pelo autor. Enquanto componente curricular a construção do memorial

também está vinculada aos conteúdos teóricos do curso é orientada por temáticas mais ou menos pré-definidas e que apresentam relações com o contexto de formação no qual o docente encontra-se inserido.

Outra característica do memorial no Veredas é que seu autor deve mostra-se capaz de explicitar a relevância dos temas abordados em relação à sua trajetória histórica individual pessoal e profissional. Sendo assim, é preciso que os aspectos abordados no memorial estejam imbuídos de uma coesão interna que denote a vinculação existente entre eles e a construção de seu significado para as temáticas ali abordadas. Além disso, e fundamentalmente, a narrativa registrada pelo autor deve estar permeada de um exercício de reflexão sobre a prática pedagógica apontando as interações entre os temas que elege como relevantes e os estudos teóricos efetuados ao longo do curso.

A construção do memorial é proposta aos professores em formação como um procedimento individual voltado para as experiências históricas pessoais e profissionais do próprio autor. Segundo orientações contidas no material instrucional do programa “O Memorial deve ser feito **individualmente**<sup>37</sup>, nunca em grupo, pois é um documento original, em que o cursista procura conhecer a si mesmo, contextualizar e compreender a sua trajetória de vida.” (Veredas 2002, Manual de avaliação de desempenho, p. 23). Mas esta escrita deve também ser realizada mediante o acompanhamento de um tutor que deve orientar o processo de escrita de forma que o professor em formação consiga atender às demandas efetuadas pelo curso. É indicado também que o professor socialize a experiência de construção da narrativa em momentos coletivos.

Nas reuniões de grupo com o tutor, é discutido o processo de elaboração do Memorial. Esse momento coletivo de apresentação, discussão e troca de

---

<sup>37</sup> Grifo dos autores

experiências contribui para sanar dúvidas, clarear idéias, reunir pontos importantes para a análise e a reflexão teórica, que certamente vão sendo aprofundadas com o avanço do curso. (Manual de avaliação de desempenho, p. 24)

Em sua proposta pedagógica, de forma semelhante ao programa PEC-Municípios, encontram-se listadas 16 competências a serem desenvolvidas junto aos professores cursistas e que deverão fundamentar a execução de todas as atividades do curso (Veredas 2002, Projeto Pedagógico, p. 21). É interessante notar que a proposta pedagógica deste curso se referencia exatamente na mesma concepção de competência defendida por Perrenoud (1998) e apropriada pelo Curso PEC-Municípios (Veredas 2002, Projeto Pedagógico, p. 21). Contudo, a proposição de escrita de memoriais centra-se preponderantemente em uma competência específica: a reflexão sobre a prática pedagógica visando à solução de situações-problema surgidas no cotidiano do ensino. Isto pode ser observado na concepção de memorial estabelecida pelo programa.

O Memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar. (...) Esse processo tem como suporte a elaboração do Eixo Integrador<sup>38</sup> do currículo que, em cada módulo, propõe uma temática de trabalho interdisciplinar. O Guia de estudo deverá conter orientações que ajudem os professores cursistas a refletir sobre as questões envolvidas nas experiências que estão vivendo no curso, na escola em que trabalham e na vida pessoal. (Veredas, Projeto pedagógico, p. 34)

Dentro da proposta do curso, o Memorial privilegia a experiência pedagógica. Cada professor cursista revê sua própria Prática Pedagógica e a analisa à luz dos conhecimentos teóricos focalizados nos diferentes componentes curriculares. Assim, o Memorial, no Veredas, tem uma perspectiva teórico-prática e interdisciplinar. (...) O significado de analisar a Prática Pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar, permite que o Cursista utilize conceitos, idéias, informações, referências teóricas dos diversos componentes curriculares do curso, articulando-os para analisar, interpretar e compreender sua experiência pedagógica. (Veredas, manual de avaliação de desempenho, p. 21)

---

<sup>38</sup> O Eixo Integrador do Currículo desdobra-se em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que articula todas as áreas temáticas, visando relacionar os conteúdos teóricos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho. Os temas dos sete módulos são: Educação, família e sociedade; Escola, sociedade e cidadania; Escola: campo da prática pedagógica; Dimensão institucional e projeto político-pedagógico da escola; Organização do trabalho escolar; Dinâmica Psicossocial da classe; Especificidade do trabalho docente. (Veredas, Projeto Pedagógico, p. 38)

É devido à necessidade de consecução destes objetivos que a coordenação pedagógica do curso estabelece um conjunto extenso de orientações que deverão direcionar o conteúdo dos memoriais a serem produzidos fundamentando-se no Eixo Integrador presente em cada módulo da estrutura curricular. Estas orientações são sugestões de temas a serem desenvolvidos visando articular a reflexão entre a prática pedagógica singular do docente em formação e os estudos teóricos efetuados ao longo do curso. Importa ressaltar aqui que apesar do grande número de orientações para a escrita do memorial presente no curso (28 conjuntos de orientações, distribuídas entre os 28 Guias de estudo, sendo quatro conjuntos de orientações a cada um dos sete módulos) é sempre deixado ao professor cursista a opção de segui-las ou não para a construção de sua narrativa. Esta amenização do caráter prescritivo acerca da escrita dos memoriais pode representar, por um lado, um respeito às opções que cada indivíduo faz acerca daquilo que considera relevante em sua trajetória pessoal e profissional. Mas isto não significa que o professor em formação possa optar por não dialogar em momento algum de sua narrativa com os conhecimentos teóricos estudados ao longo do curso.

Esta última exigência acha-se implícita na proposta pedagógica do VEREDAS e advém do fato de que no Programa é demandado que os professores cursistas demonstrem mediante a escrita de suas narrativas o desenvolvimento de competências específicas. Nesse sentido, como expresso no parecer CNE/CP 009/2001, o recurso à escrita de narrativas autobiográficas, enquanto um dentre outros componentes curriculares, tem uma função estratégica de oportunizar uma articulação entre a formação do docente com as situações-problema ocorridas na sua prática profissional através de práticas reflexivas. Diante disso, já no Guia de Estudos 1, da primeira unidade formativa são explicitados aspectos orientadores da escrita dos memoriais, onde se lê

Procure sempre lembrar-se de que o Memorial é um espaço pessoal de integração curricular e de articulação teoria e prática. Para facilitar esse trabalho, você deverá ter um caderno no qual irá anotando lembranças, vivências e reflexões desenvolvidas ao longo do curso. O horizonte dessas reflexões será indicado pelo tema geral integrador de cada módulo. Assim, no primeiro módulo você vai focalizar a sua história de vida, procurando compreendê-la dentro da relação educação, família e sociedade.

Vale ressaltar ainda, que na concepção de memorial apresentada na proposta pedagógica do curso, a reflexão do docente em formação centra-se, sobretudo, nas experiências vivenciadas ao longo do próprio curso como pôde ser observado nas orientações contidas no Manual de Desempenho. Posto desta forma, não parece impróprio afirmar que, mesmo sendo mencionados como parte integrante das narrativas a serem construídas, os aspectos referentes a outras dimensões da historicidade dos docentes em formação, como a infância, a vida familiar, a escolarização, acabam por adquirir uma importância secundária. O que importa verdadeiramente é o desenvolvimento da competência de agir reflexivamente sobre a prática pedagógica atual aplicando conhecimentos teóricos estudados no percurso de formação. Essa diretividade pode ser ilustrada a partir de um exemplo expresso no Guia de estudo 2 da primeira unidade formativa:

As perguntas que apresentamos a seguir visam a ajudá-lo na elaboração do seu memorial, mobilizando idéias e trazendo questões que orientem a reflexão e o registro de sua prática. Lembre-se de que você não precisa responder a todas, nem mesmo tomá-las como fio condutor do seu Memorial. Incorpore o que lhe parecer importante ou significativo para o seu crescimento, encaminhando seu texto na direção que lhe parecer melhor.

- A) Compare o termo “metamorfose”, usado por Marx, com a ressignificação da prática pedagógica proposta no Veredas.
- B) Em sua experiência de trabalho, qual a metamorfose que lhe parece mais importante?
- C) Analise fatos de sua vida em que você, por exemplo,
  - Foi vítima de alguma atitude etnocêntrica;
  - Se comportou de forma etnocêntrica;
  - Teve dificuldade de desenvolver uma inovação em sua prática;
  - Conseguiu efetivamente participar da transformação de sua escola. (Veredas, 2002, Guia de estudo, p. 164)

A análise destes pressupostos estabelecidos no projeto pedagógico do curso e apresentados aos professores em formação levanta questões importantes. Mais do que informações ao aluno sobre o significado e a importância do memorial, bem como o percurso a ser percorrido para sua construção, esses pressupostos explicitam as regras do jogo. Enquanto um dentre outros componentes curriculares, o memorial é perpassado pela lógica de formação que caracteriza o projeto pedagógico do curso como um todo.

É preciso que o professor em formação reconheça estas regras porque precisará demonstrar, a partir da escrita do memorial, que conseguiu assimilar os pressupostos formativos inerentes a esse componente curricular. O papel do tutor é fundamental nesta dinâmica, não somente como orientador, como interlocutor formador, mas também como um intermediador/avaliador de uma relação na qual de um lado é apresentado um conjunto amplo de expectativas por parte do curso enquanto de outro lado há um professor em formação (que espera-se esteja) imbuído do compromisso de atender a estas expectativas. Não queremos dizer com isto que professores e cursos de formação estão em lados opostos deste jogo, mas apenas que têm papéis diferenciados no processo.

Seja caracterizado por uma maior ou menor diretividade, o memorial configura-se como um componente formativo que visa à assimilação de competências específicas por parte do docente. A escrita do docente sobre sua experiência como profissional é marcada pelas condições materiais e de interação onde esta se dá. Desse modo, as situações vivenciadas como problemas em seu cotidiano de trabalho emergem nessa escrita e o recurso à teoria é visto com a busca de uma resposta, ou alternativa de solução. Articular teoria e prática passa a ser apreendida como o desenvolvimento de

competências específicas – mobilização de recursos cognitivos e materiais – para a resolução de situações-problema.

Importa reconhecer que diante disso, o desenvolvimento desta narrativa não se caracteriza apenas como uma estratégia de formação, mas um componente curricular dentre outros e, como os demais, submetido a um processo de avaliação. Uma observação mais detalhada da estrutura de avaliação dos memoriais elaborada pela equipe gestora do curso revela ainda outras implicações. Sendo assim, vejamos algumas das proposições relativas à avaliação dos memoriais no curso Veredas.

### **6.3. Orientação e avaliação das narrativas (auto)biográficas no curso Veredas**

Iniciaremos a discussão deste tópico apresentando os pressupostos que compõem a estrutura formal de avaliação dos memoriais no curso. Para tanto, recorreremos ao material instrucional produzido por sua coordenação pedagógica e que se destinou a fornecer as orientações para implementação do programa junto às Agências de formação, tutores e professores cursistas. De acordo com o Manual da Agência de Formação do curso

A avaliação do Memorial é predominantemente uma avaliação de seu processo, mediante uma Ficha de Análise do Memorial. Essa ficha, usada durante todo o período de elaboração do Memorial, contém indicadores que viabilizem a avaliação do desenvolvimento do Professor Cursista, principalmente da sua capacidade de ação-reflexão-ação. (Veredas, manual da agência de formação, p. 57)

Um maior detalhamento das diretrizes orientadoras do processo de avaliação dos memoriais nesse curso de formação pode também ser visualizada no Manual de Avaliação de Desempenho das Cursistas onde se lê



O Memorial é avaliado em cada módulo e ao final do curso. No módulo, é avaliado nas reuniões mensais, nas atividades coletivas e é, também, lido pelo tutor. Em cada módulo, são avaliados o crescimento e o desenvolvimento do Cursista. O roteiro de perguntas constante da Ficha de Avaliação do Memorial dá orientação sobre pontos importantes que devem ser avaliados. Não houve a pretensão de esgotar todos esses pontos e o Tutor pode acrescentar outros que lhe parecerem significativos. (Manual de avaliação de desempenho, p. 24)

(...) A avaliação do Memorial, ao privilegiar o processo de sua elaboração, deve considerar o **crescimento gradual** do Cursista em cada módulo e ao longo do curso. É importante acompanhar e incentivar esse desenvolvimento. Mesmo que a primeira redação se apresente de forma fragmentada e sem um fio condutor, mesmo que nem todas as questões tenham sido tratadas satisfatoriamente nos textos iniciais, as leituras, as discussões em grupo, as avaliações individuais e coletivas devem contribuir para que as partes do texto produzidas na etapa final do curso apresentem as seguintes características:

- Boa articulação e argumentação adequada;
- Incorporação dos conteúdos estudados no Veredas à análise da Prática Pedagógica;
- Relacionamento da Prática Pedagógica com o contexto social, econômico e político da região, do país e do mundo;
- Auto-percepção como a de um profissional que tem um campo próprio de atuação e que necessita de uma formação específica.

Relativamente à adequação da linguagem, verificar se o texto apresenta o uso adequado da linguagem escrita, considerando a norma, no que se refere a:

- a) Vocabulário: o professor Cursista não é obrigado a usar termos técnicos, ou do campo semântico mais ligado aos conteúdos estudados. Ele pode fazer um excelente Memorial, sem forçosamente usar tais termos. Mais importante, nesse caso, é uma ampliação de vocabulário que permita mais precisão e clareza, a eliminação de gírias e de um vocabulário muito coloquial.
- b) Organização do período: encadeamento de partes com o emprego adequado da pontuação, da concordância, da colocação de pronomes;
- c) Correção ortográfica.

Com relação à organização do texto, verificar se:

- a) O texto apresenta progressão temática: ampliação das idéias de um período para outro, de um parágrafo para outro, chegando a um sentido completo;
  - b) Permite a identificação do assunto que está em foco.
- No que se refere ao estilo, se escreve com clareza e permite uma leitura fluente.

Cada professor Cursista deverá receber uma avaliação por Módulo, que varia de 0 a 100%. Se o cursista obtiver avaliação inferior a 60%, deverá receber orientação para melhorar essa parte de seu Memorial nos módulos seguintes. (Manual de avaliação de desempenho, p. 24)

Os elementos apresentados acima foram sintetizados pela Coordenação Pedagógica do Programa numa ficha de avaliação que julgamos por bem anexar ao final deste trabalho.

O que se pode verificar é que a tarefa de professores em formação e tutores é bastante complexa. Estabelecida desta maneira, a estrutura formal de avaliação dos memoriais no curso caracteriza-se como um conjunto de prescrições às quais o memorial deve ser adequado. Aparecem também nesta ficha um conjunto de critérios relativos à adequação da linguagem e que podem representar um deslocamento do potencial das narrativas.

É claro que não se trata de desconsiderar a observância das normas cultas da língua. Contudo, dos dezesseis itens fixos da ficha de avaliação do memorial, cinco remetem diretamente à observância de aspectos referentes a questões ortográficas e gramaticais. Desta maneira, além da preocupação relativa ao conteúdo da narrativa, docentes em formação e tutores se vêem na premência de levar em conta, e de maneira considerável, como exposto na ficha de avaliação, o domínio formal da linguagem. Não basta apenas que o indivíduo exponha aspectos pessoais e profissionais de sua trajetória histórica de vida. É-lhe demandado que isto seja feito com base em um passo-a-passo composto por um rol de prescrições referentes à forma e ao conteúdo da narrativa. Isso pode representar um fator dificultador do desenvolvimento das narrativas já que como alertado por Bueno (2006) “Embora por força de seu ofício, as professoras do ensino fundamental se dediquem ao ensino da leitura e da escrita, essas atividades não fazem parte da rotina pessoal da grande maioria.” (Bueno, 2006, p. 18).

Por outro lado, o que identificamos a partir da aplicação de um questionário de perfil sócio-econômico junto às cursistas que freqüentavam o curso na UFMG é que a maioria delas (em torno de 70%) havia concluído seus estudos há mais de 15 anos, somente voltando a estudar por ocasião do curso Veredas. Isso implicou para muitas num difícil processo de retomada da escrita, o que pode ter sido uma causa do pouquíssimo volume

apresentado nas produções (auto)biográficas que nossa equipe de avaliação e monitoramento analisou após um ano e meio de curso e sobre as quais falamos na apresentação desta pesquisa.

Um outro aspecto que chama a atenção no tocante à ficha de avaliação produzida para o curso Veredas é a contradição existente entre seu caráter simplificado e rígido em relação ao extenso e diversificado conjunto de orientações existentes no restante do material instrucional, sobretudo nos 28 guias de estudos entregues às cursistas. Desta forma, são apresentados os mesmos critérios de avaliação que deverão orientar a análise efetuada pelos tutores acerca da escrita dos memoriais ao longo de todo curso. De forma bastante genérica é demandado aos tutores que atribuam um julgamento de valor às narrativas produzidas ao longo do curso com base num conjunto de itens cujo alcance é medido por uma escala fechada de três níveis (Sim, Parcial e Não) (Veredas, 2002, Manual de Avaliação de desempenho, p. 27).

Por fim, há ainda um outro fator complicador na relação entre o uso de (auto)biografias nesse curso de formação e seus procedimentos de avaliação e orientação. Se por um lado a ficha de avaliação elaborada prevê de forma engessada e resumida os aspectos a serem avaliados pelos tutores na escrita das cursistas, por outro lado, não facilita o retorno dessa avaliação aos autores das narrativas de forma mais detalhada e clara. É claro que não estamos presumindo e/ou defendendo a idéia de que a criação de um instrumento único, mesmo que mais complexo e elaborado, a ser entregue aos docentes em formação seja capaz de por si só fornecer todas as informações necessárias para que possam aproximar o teor de sua escrita aos pressupostos formativos do programa. Muitos dos aspectos intervenientes no processo de elaboração dos memoriais somente

podem ser apresentados e discutidos mais detalhadamente através de uma interação, ou uma interlocução direta entre os autores das narrativas e seus tutores. Na verdade, a própria coordenação pedagógica do programa se preocupou com esse aspecto estabelecendo em sua proposta pedagógica espaços de discussão coletiva dos memoriais produzidos. Mas esse vem a ser outro problema, dadas as características do curso.

O curso Veredas aconteceu em regime semi-presencial alternando momentos de estudos individuais e à distância com momentos de encontros coletivos onde cada tutor e seu grupo de cursistas discutiam um conjunto de temas relativos ao desenvolvimento de todos os componentes curriculares. Tais encontros coletivos aconteciam uma vez a cada mês e todas as cursistas de cada grupo eram atendidas simultaneamente por seus respectivos tutores em um único dia de atividades, ou seja, em um tempo bastante limitado. Por outro lado, a coordenação pedagógica do curso previa um tempo de sessenta minutos para a discussão coletiva dos memoriais nesses encontros (conforme disposto nos guias de estudo). Se retornarmos às considerações de Bueno (2006) sobre o problema do número de alunos por grupo de tutoria no PEC-Municípios, veremos que no curso Veredas, mesmo com um número menor de cursistas cada tutor teria um desafio considerável pela frente ao tentar discutir os memoriais coletivamente. Cada grupo de tutoria no curso Veredas era composto por 15 professores cursistas.

Assim, se por um lado foi previsto pelo programa que cada cursista apresentasse sua produção para ser discutida coletivamente nas reuniões com as colegas e o tutor, por outro, o grupo teria que se desdobrar para conseguir que essa discussão se restringisse a um tempo limitado de 60 minutos. Com esta limitação temporal extremamente reduzida torna-se bastante difícil, para não dizer impossível, que cada uma das 15 cursistas de

cada grupo apresentasse sua narrativa, suas dúvidas, opiniões e angústias e recebesse um tratamento minimamente individualizado por parte do tutor.

Não estamos afirmando aqui que a limitação de tempo atribuída aos trabalhos com os memoriais no curso Veredas fosse rígida e arbitrária até mesmo porque cada grupo juntamente com seu tutor tinha certa autonomia para organizar suas atividades no dia dos encontros. Contudo, há que se observar que tais encontros não eram destinados apenas à discussão dos memoriais produzidos. No espaço de um dia a cada mês deveria ser desenvolvido um conjunto de outras atividades previstas, como a discussão dos eixos temáticos que orientavam cada encontro, a produção das monografias, e a discussão das questões que deveriam ser respondidas pelas cursistas sobre cada unidade formativa nos cadernos de avaliação do programa.

Outros dados interessantes foram colhidos pelo questionário de perfil sócio-econômico respondido pelas cursistas do Veredas na FAE/UFMG. Segundo os dados colhidos a maioria das docentes lecionava em pelo menos dois turnos e, além disso, eram casadas e tinham filhos. Isso nos leva a pensar sobre o tempo efetivo que as mesmas dispunham para realizar seus estudos individuais à distância assim como nos leva a questionar que tempo dedicavam especificamente à escrita cuidadosa dos memoriais.

O que a proposta formal de avaliação deste curso mostrou é que havia uma clareza muito maior sobre os resultados esperados ao final de cada etapa e do próprio curso como um todo do que sobre os procedimentos a serem adotados ao longo do processo para auxiliar tanto professores em formação quanto aos tutores na construção do memorial e mesmo da viabilidade de consecução dos objetivos formativos deste componente. A proposta de escrita de memoriais no âmbito desse programa

governamental de formação de docentes incorporaria, pois um conjunto de fatores que lhe imprimiam um caráter bastante complexo se considerarmos a relação entre a estrutura de avaliação de memoriais concebida para o mesmo, suas características estruturais (próprias de um regime semi-presencial) e o perfil dos docentes em formação.

No contexto do curso Veredas, não identificamos em seu material instrucional qualquer referência aos estudos já desenvolvidos pelos teóricos que se dedicam à perspectiva de utilização de (auto)biografias na linha de pesquisa-formação. Ficou evidente que seja por desconhecimento, já que esta linha de estudos mostra-se ainda bastante recente e pouco difundida entre nossos estudiosos, seja por uma opção coerente com os pressupostos estabelecidos pelas políticas educacionais em curso, a concepção e a função atribuídas ao memorial no Veredas seguiu uma linha bastante diferenciada da perspectiva de pesquisa-formação.

Por outro lado, além de algumas insuficiências e contradições existentes entre a estrutura de avaliação concebida para o curso em relação à concepção e função do memorial, o Veredas trás à tona outra questão importante e que precisa ser submetida à ponderação. Nos referimos ao fato de que em sua estrutura, da forma como foram concebidos e aplicados os procedimentos de orientação e avaliação, vigorou uma perspectiva de regulação de controle em detrimento de outra de regulação formativa.

Ressaltamos que não se trata aqui de invalidar a experiência com os memoriais nesse programa governamental de formação. Não tivemos acesso a uma análise sistematizada dos memoriais produzidos no curso, mas presumimos que existam diversos aspectos positivos referentes ao uso de autobiografias nesse curso de formação à semelhança dos

apresentados por Bueno (2006) em sua análise do PEC-Municípios. Segundo a autora, nas mais de oitenta produções autobiográficas analisadas por sua equipe de pesquisa fica evidente um rico processo de aprendizagem por parte das docentes. Para ela,

Ainda que não tenham se apercebido logo de início, o aspecto mais inédito e marcante do PEC, em razão do que é justa a designação de *curso especial*, é o fato de as professoras terem voltado a ser alunas por tempo prolongado. Essa condição implicou da parte delas em reativar e pôr em ação *habitus* incorporados há muito tempo, para poderem fazer face às exigências do curso, provocando e desenvolvendo novos olhares e sensibilidades para o exercício da função docente. (Bueno, 2006, p. 234)

Há que se reconhecer, portanto, que a experiência com a escrita de narrativas (auto)biográficas no curso Veredas representa uma iniciativa bastante louvável e potencialmente rica. Contudo, não podemos desconsiderar os diversos fatores dificultadores do desenvolvimento dessa atividade como temos apresentado utilizando como cenário empírico o curso Veredas. A inserção da escrita de narrativas (auto)biográficas em programas governamentais de formação de docentes, com uma forte característica de atendimento em massa pode representar também uma expressiva forma de democratização do acesso a novas estratégias de formação. Por isso, ressaltamos a necessidade do reconhecimento e apropriação das importantes contribuições oferecidas pelos investigadores da linha de pesquisa-formação. Reconhecendo o papel fundamental dos procedimentos de orientação e avaliação como dispositivos regulatórios dos processos de ensino e aprendizagem reiteramos a necessidade da elaboração e execução de procedimentos que ultrapassem a perspectiva de regulação de controle e alcancem também uma perspectiva de regulação formativa. É com base nessas proposições que passaremos às considerações finais onde levantamos alguns aspectos pertinentes visando contribuir para o avanço no debate acerca da utilização de narrativas (auto)biográficas em programas de formação de docentes.

## **7. Considerações finais**

Considerar o uso de memoriais em programas de formação de docentes implica, como vimos, em reconhecer a força e a importância que têm as determinações políticas sobre sua concepção e uso. Mas faz-se necessário também buscar enriquecer os debates sobre sua utilização e ponderá-la no sentido de contemplar todas as potencialidades defendidas por aqueles autores que têm ressaltado a importância formativa das histórias de vida e métodos (auto)biográficos na perspectiva da pesquisa-formação. Se considerarmos as proposições de Allal *et al* (1986), uma perspectiva de avaliação centrada na regulação formativa da aprendizagem torna-se fundamental como forma de articulação entre a formulação de políticas de formação de docentes e sua implementação pelos atores envolvidos diretamente nas dinâmicas dos programas de formação. Percebidos enquanto um espaço privilegiado de mediação pedagógica, os procedimentos de orientação e avaliação podem contribuir para a negociação entre diferentes concepções e objetivos formativos. É justamente com base na perspectiva da avaliação enquanto um espaço de regulação que permite negociações constantes nas relações entre os atores e as normas de conduta estabelecidas que iniciaremos nossas considerações.

### **7.1. Das relações entre um projeto institucional de formação e o projeto de si**

Diversos pesquisadores que trabalham na perspectiva de uso das (auto)biografias na linha de pesquisa formação ressaltam a importância da constituição de um momento coletivo de negociação que antecede os trabalhos (Josso, 2006; Delory-Momberger,



2006). Josso (2006) ressalta a importância da criação de elos de ligação do narrador consigo mesmo e com os demais participantes do processo de escrita das narrativas. Segundo ela, o estabelecimento de ligações ente os participantes visa favorecer o trabalho de reconstrução histórica a ser desenvolvido na medida em que tais ligações representam a constituição de um contrato através do qual os participantes

(...) definem os limites que pretendem estabelecer a fim de garantir uma confiança possível para facilitar a socialização de seus relatos e a reflexão comum sobre o conjunto dos relatos. Ligar-se conscientemente por meio de um contrato ético constitui, portanto, a condição prévia ao procedimento. (Josso, 2006, p. 375)

Esta proposição de Josso remete à preocupação dos estudiosos da linha com o fato que através do uso de (auto)biografias cada autor do relato produza conhecimentos que façam sentido para eles próprios e se engajem num projeto de conhecimento que os reconheça como atores com uma participação ativa e fundamental no processo de construção (Josso, 1999).

Em corroboração às proposições de Josso (1999, 2006) Delory-Momberger (2006) caracteriza os projetos de formação de adultos primeiramente como um *projeto de si*. Esta conceituação se torna importante pois diferencia uma concepção de projeto institucional de formação em relação à outra concepção de projeto pessoal de formação. Para a autora toda ação humana é caracterizada pela existência de projetos pessoais que nos orientam em direção ao futuro. Estes projetos pessoais relacionam-se por sua vez às dimensões indissociáveis do passado, do presente e do futuro já que nos orientamos (mesmo que nem sempre de forma consciente e sistematizada) no momento presente tanto com base nele mesmo quanto em nossas experiências historicamente construídas vislumbrando um conjunto de possibilidades ligadas a nosso querer vir a ser no futuro. A esse respeito, a autora cita como exemplos os projetos de formação, projetos

profissionais, projetos matrimoniais e familiares. (Delory-Momberger, 2006, p. 365)

Uma das potencialidades referentes ao uso de (auto)biografias em dinâmicas de formação é justamente sua capacidade de integração entre essas dimensões indissociáveis em que cada autor desconstrói ao mesmo tempo em que reconstrói reflexivamente sua existência histórica motivado por um projeto pessoal de vir a ser.

A autora reconhece que este projeto de si nunca se encontra encerrado em si mesmo. Ainda que com motivações e expectativas essencialmente individualizadas as possibilidades de efetivação de tal projeto estão sempre condicionadas a um conjunto de fatores sociais, políticos e econômicos bem como às relações com os outros atores sociais. Ao estabelecer seus projetos de si cada indivíduo também o faz sempre o confrontando com estes condicionantes.

A opção pela entrada em um curso de formação de docentes pode também ser apresentada como um outro exemplo de concretização de projetos pessoais por parte dos docentes. Percebido dessa forma, um curso de formação não representa um fim em si mesmo, mas antes um lócus e uma etapa constituinte de um projeto de si que invariavelmente é bem mais abrangente. Porém, essa opção de entrada implica no enfrentamento de determinadas condições que são colocadas ante cada indivíduo e às quais ele poderá escolher se submeter ou não, com maior ou menor grau de autonomia. Disso resulta que cada indivíduo, para a realização de seu projeto de si, terá que se confrontar com um conjunto de elementos que representam o “outro” e que condicionam as possibilidades de efetivação de seu projeto. Esse “outro” ou esses “outros” podem ser tanto os demais atores envolvidos no processo, como seus colegas de curso e professores-orientadores quanto um “outro” institucional representado, por

exemplo, pelas diretrizes de formação estabelecidas pelo programa no qual ele se insere.

Faz-se necessário que se estabeleça um processo de negociações onde serão explicitados coletivamente os limites de autonomia, bem como o cumprimento das regras de convivência que orientam as condutas dos atores. Quando concebidas enquanto componentes curriculares no âmbito de um programa (ou projeto) governamental de formação as (auto)biografias encontram-se também perpassadas pela necessidade de explicitação das regras que caracterizarão as relações entre os atores. É nesse sentido que, corroborando as proposições de Josso (2006), Delory-Momberger (2006) afirmará que o estabelecimento de um contrato biográfico constitui-se enquanto um momento fundador do trabalho (auto)biográfico. Segundo ela, é esse contrato que “... fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.” (Delory-Momberger, 2006, p. 366).

A partir das proposições apresentadas defendemos que a concepção de um curso de formação deve contemplar as possibilidades de integração entre seu projeto educativo de formação e os projetos de desenvolvimento profissional individuais dos docentes que o frequentam. É preciso, portanto, que se estabeleçam estratégias de negociação que favoreçam o engajamento dos docentes ao projeto de formação no qual optaram por ingressar. Mas esse engajamento só é viabilizado se forem oferecidos aos docentes meios para que ele crie identificações entre seu projeto de vir a ser e as proposições de um projeto que lhe é exterior. Essa idéia retorna à concepção de regulação formativa que apresentamos anteriormente e na qual explicitamos que procedimentos de orientação e avaliação numa perspectiva formativa devem procurar efetuar ajustes

recíprocos entre os pressupostos orientadores dos programas de formação e as disposições, expectativas e características dos atores envolvidos.

Vale ressaltar que não estamos propondo aqui que os programas de formação tenham suas propostas pedagógicas alteradas exclusivamente em função dos interesses e características dos atores diretamente envolvidos em sua implementação. Propomos sim, que sejam criados espaços de mediação e negociação que reconheçam e efetivem a autonomia dos atores e promova práticas de regulação situacional e conjunta.

O que propomos na prática é que na proposta pedagógica dos cursos de formação de docentes seja previsto de forma cuidadosa e viável, enquanto um de seus procedimentos de orientação, um momento (ou vários de preferência) para a elaboração do contrato biográfico onde serão discutidas e negociadas coletivamente, por docentes em formação e os demais atores envolvidos em sua implementação, as propostas formativas que orientarão os trabalhos com as (auto)biografias.

O que percebemos através de nossa experiência com os memoriais no Veredas é que esse momento de estabelecimento de um contrato biográfico não ocorreu. E a não explicitação coletiva de aspectos referentes às regras de conduta que orientariam os trabalhos com as (auto) biografias podem ter sido uma das causas dos diversos e, por vezes, conflitantes entendimentos sobre a concepção e a função dos memoriais no curso. E isso teve como consequência o quadro que apresentamos no início deste trabalho quando identificamos a não apropriação das orientações da proposta pedagógica do curso pelas docentes através de sua escrita. Como ressaltamos na ocasião, tanto tutores quanto cursistas encontravam-se confusos em relação à construção das narrativas (auto)biográficas. A não realização de um contrato biográfico nesse curso pode ter tido

outras conseqüências como o receio ou desinteresse e o não engajamento das cursistas à proposta formativa dos memoriais.

Um outro aspecto a ser ressaltado em relação ao trabalho com (auto)biografias refere-se ao fato de que o tutor, ou professor orientador ou “animador” como denominado por Delory-Momberger (2006), tem um papel fundamental de intermediador e estimulador da escrita. Enquanto ator que mais diretamente atua na implementação dos pressupostos formativos constantes das propostas pedagógicas dos cursos de formação, o orientador dos docentes em formação necessita ter previamente tanto a clareza da concepção e da função que cumprem as narrativas (auto)biográficas, quanto uma sensibilidade para reconhecer que narrar-se implica numa exposição individual frente à coletividade. Um conhecimento prévio desses aspectos pode interferir qualitativamente em sua postura e mesmo em seu engajamento nas práticas de orientação e avaliação dos trabalhos com (auto)biografias. Nesse sentido, os postuladores da perspectiva de pesquisa-formação têm defendido a idéia de que os formadores precisam passar por uma formação específica referente aos trabalhos com (auto)biografias. Estes autores têm defendido a idéia de que não é possível que um formador que não tenha passado ele próprio por um processo de escrita de sua (auto)biografia consiga compreender a complexidade inerente ao desenvolvimento de uma narrativa (auto)biográfica.

Com isso afirmamos que a inserção de narrativas (auto)biográficas em programas de formação de docentes deve contar com procedimentos de orientação não somente direcionados aos docentes em formação, mas também aos próprios formadores. Sua inserção deve, portanto, ser precedida de um processo específico de formação dos

formadores que trabalharão junto aos docentes em formação por ocasião da realização do curso.

Esse é um outro aspecto que não foi contemplado na proposta pedagógica do curso Veredas. Ainda que não tenhamos dados empíricos que comprovem nossa análise nesse sentido, nossa experiência junto à equipe de avaliação e monitoramento do programa evidenciou que em sua grande maioria o trabalho com (auto)biografias enquanto componente formativo se mostrava inédito (e até mesmo desconhecido) pelos tutores. E isso, reiteramos, pode ser percebido através das dúvidas e diversos entendimentos apresentados por eles sobre a concepção e a função do memorial no Veredas.

### **7.2. Avaliação de (auto)biografias: da regulação institucional às regulações situacional e conjunta**

A análise das orientações e do instrumento de avaliação elaborados pelos formuladores do curso Veredas nos leva a concebê-los como dispositivos de regulação institucional, de controle, o mais do que voltados para uma regulação situacional ou conjunta dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa análise, levantamos dados que indicam uma expressiva limitação da estrutura de avaliação do curso em relação à complexidade dos objetivos formativos pretendidos com a escrita de memoriais. Essa limitação refere-se, por exemplo, à criação de estratégias (procedimentos + instrumentos) diversificadas para identificar, acompanhar e orientar elementos que dificultam ou facilitem o atendimento dos próprios objetivos formativos característicos da proposta pedagógica do curso.

Com uma ficha simplificada e restrita a tópicos que permanecem inalterados ao longo do curso a avaliação da escrita de memoriais se destinava muito mais a uma função de medição do cumprimento de uma tarefa pelos docentes em formação a cada etapa do que propriamente a um acompanhamento detalhado do desenvolvimento da escrita que pudesse resultar em algum retorno mais proveitoso aos autores das narrativas (auto)biográficas. Conceber um instrumento de avaliação que deve ser preenchido em várias ocasiões ao longo de um programa de formação (a ficha deveria ser preenchida ao final de cada uma das quatro unidades formativas de cada um dos sete módulos) não significa necessariamente conceber a avaliação como algo processual. Na verdade, a ficha de avaliação produzida para o curso não contemplava espaços para um maior detalhamento das dificuldades e avanços que caracterizaram os trabalhos dos docentes em formação e nem previam sua devolução aos mesmos com orientações para a continuidade do desenvolvimento das narrativas (auto)biográficas. Esse aspecto era claro inclusive para os formuladores do curso. Esses ressaltavam que os tutores não deveriam se orientar exclusivamente pelos critérios ali dispostos para efetuar sua avaliação. De acordo com as orientações contidas no Manual de Avaliação do programa (p. 24) não houve a pretensão de esgotar todos os pontos a serem avaliados e cada tutor poderia acrescentar outros que lhe parecessem pertinentes.

O que fica evidenciado na proposta de avaliação do Veredas é a impossibilidade de construção coletiva dos procedimentos de avaliação junto aos implementadores e aos próprios docentes em formação. No limite, o estabelecimento dos critérios que compunham a estrutura de avaliação do programa restringia-se (ao menos formalmente) nos tutores. No entanto, a autonomia de inserção de novos elementos para a avaliação dos memoriais esbarrava na própria dificuldade de compreensão da concepção e da

função dos memoriais no curso. Se retomarmos as proposições de Rodrigues (1993) e Hadji (1994) reconheceremos que a clareza sobre os procedimentos de avaliação encontra-se intrinsecamente ligada à clareza do que se espera atingir enquanto objetivos formativos a serem atingidos através da proposição de um determinado componente curricular como é o caso dos memoriais. Dessa forma, a clareza sobre a concepção e a função dos memoriais no curso Veredas apresenta-se como pré-condição indispensável para que os atores envolvidos no processo de formação ponderem com maior autonomia sobre a pertinência dos critérios de avaliação e mesmo sobre a possibilidade de reformulações e acréscimos de novos critérios.

Numa perspectiva de avaliação enquanto regulação formativa das aprendizagens como proposto por Alall *et al* (1986), Dias Sobrinho (2004) e Castro-Almeida, *et al* (1993) é necessário que se estabeleçam estratégias constantes de negociação dos pressupostos que orientarão as avaliações tendo em vista as interseções possíveis entre cada contexto de formação e as características, disposições, interesses dos atores envolvidos. Num programa de formação de docentes a discussão sobre os procedimentos de avaliação deve não somente ser efetuada entre os professores orientadores e a coordenação pedagógica, mas reconhecer a importância da participação dos docentes em formação nesse processo, ainda que sejam considerados alguns limites relativos à sua autonomia na determinação dos dispositivos.

A proposta de avaliação elaborada pelo curso Veredas não contemplou essa possibilidade. Retornamos aqui à idéia que defendemos com suporte nas discussões de Delvaux (2001), Bauby (2002) e Barroso (2005) de que a avaliação pode se caracterizar como um dispositivo que favoreça práticas de regulação situacional e conjunta. Por



outro lado, remetemos novamente às proposições de Josso (2006) e Delory-Momberger (2006) para considerar que dispositivos e procedimentos de avaliação representam um “outro” na relação que se estabelece entre docentes em formação e os respectivos programas. Configuram-se, portanto, como expressão de intencionalidades que podem ser bastante diversas daquelas intencionalidades presentes nos projetos pessoais de formação. Se desvinculada dessas proposições, a avaliação pode configurar-se exclusivamente enquanto um dispositivo de controle que impõe um caráter constrangedor e limitador às narrativas (auto)biográficas desvirtuando suas potencialidades formativas e o próprio engajamento dos docentes em formação em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos.

Com isso, queremos ressaltar que se concebida de forma autoritária e imposta de cima para baixo, apenas numa perspectiva de controle, sem espaços efetivos de negociação, a avaliação pode levar o docente em formação a se preocupar somente em atender às diretrizes estabelecidas pelo programa. Isso, por sua vez pode impedi-lo de se manifestar de forma franca e comprometida, percebendo na reflexão sobre sua trajetória histórica um projeto de autoformação e de produção de um conhecimento que realmente faça sentido para si. Esta negociação dos dispositivos de avaliação pode contemplar inclusive a possibilidade de um espaço para a auto-avaliação por parte dos docentes em formação. A importância dessa perspectiva de avaliação é também defendida por Perrenoud (1993, 1999) que a propõe como um mecanismo de auto-regulação das aprendizagens. Essa proposição representa um importante mecanismo que venha a favorecer o envolvimento dos docentes em formação em relação à análise de seu próprio processo de escrita das narrativas. Representa ainda o reconhecimento da capacidade de autonomização de cada ator como um ser capaz de se autoreferenciar e se

autoformar.

Ainda que presente como referencial para a conceituação do termo *competência* nos dois programas apresentados nesse trabalho, as proposições de Perrenoud no tocante às concepções e funções da avaliação não foram contempladas (ao menos no que diz respeito ao curso Veredas). Consequentemente, ainda que no nível do discurso a proposta pedagógica do curso Veredas ressalte a complexidade inerente ao termo e queira imprimir-lhe um caráter que extrapole um domínio de técnicas visando o saber-fazer, a ficha de avaliação elaborada para os memoriais contemplou apenas um dimensionamento limitado e genérico de aspectos ligados aos seus objetivos formativos.

O estabelecimento de momentos sistematicamente projetados para a discussão sobre a estrutura de avaliação das (auto)biografias é, portanto um outro aspecto que defendemos no tocante à formulação e implementação de programas de formação de docentes. Esses momentos podem contribuir tanto para a efetivação da autonomia dos atores frente às normas estabelecidas quanto para a intensificação do comprometimento dos docentes em formação em relação ao projeto de formação que optaram por se inserir.

Há que se reconhecer que a característica de formação em regime semi-presencial implicou, no caso do curso Veredas, em limitações de tempo para a exequibilidade da realização de discussões coletivas sobre a concepção, a função dos memoriais, bem como seus respectivos procedimentos de orientação e avaliação. Mas consideramos que estas limitações poderiam e podem ser contornadas se houver um planejamento prévio na elaboração da proposta pedagógica de cada curso direcionado às questões dos procedimentos de avaliação face aos objetivos de formação pretendidos. Cabe por isso aprofundar o debate sobre a formulação e implementação de programas de formação de

docentes visando o enriquecimento das propostas de utilização de (auto)biografias na formação de professores.

Por último, há que se considerar um outro aspecto ligado aos procedimentos de avaliação ligados ao uso de (auto)biografias em programas de formação de docentes. Nos referimos ao fato de que como produto da avaliação efetuada cada docente em formação recebeu no curso Veredas, como julgamento do valor de sua escrita, uma nota ou conceito que em última instância condiciona sua aprovação e certificação ao final do programa. Nesse ponto, vale mencionar que nenhum dos autores pesquisados (com ressalva ao trabalho de Bueno, 2006) na linha de pesquisa formação refere-se à possibilidade de procedimentos de avaliação de (auto)biografias em projetos de formação. É possível que a ausência dessa temática nas produções investigadas resulte do fato de que para esses autores a produção de uma narrativa (auto)biográfica seja algo tão marcadamente subjetivo que não lhe são cabíveis quaisquer julgamentos de valor, muito menos julgamentos que se traduzam no estabelecimento de uma nota ou conceito resultando na aprovação ou desaprovação ao final de um processo de formação.

Não nos aprofundaremos nessa discussão até mesmo por que os debates sobre procedimentos de avaliação de (auto)biografias parecem ser ainda quase inexistentes na literatura sobre o uso de (auto)biografias em projetos de formação e por isso corremos o risco de não ultrapassar o nível do senso comum. Contudo, há que se reconhecer que nenhum dos autores pesquisados acerca das concepções e funções da avaliação exclui a importância que se tem atribuído à sua função somativa. Os postuladores de uma perspectiva formativa de avaliação defendem a idéia de que seus respectivos procedimentos caracterizam-se como dispositivos de regulação que possibilitam um

deslocamento da ênfase no produto das dinâmicas de ensino e aprendizagem para o processo, e seus fatores intervenientes de produção. Mas isso é feito sem desconhecer o fato de que a avaliação cumpre uma função de legitimação das práticas educativas e implicam no reconhecimento social da formação e da profissionalização dos docentes.

A idéia de se emitir um julgamento de mérito, traduzido em uma nota ou conceito que implica na certificação dos docentes em formação resulta de uma lógica de regulação institucional que visa controlar os processos educativos em face das pautas de governação vigentes como nos explicita Popkewitz (1994). Em um contexto de governos democraticamente eleitos não nos parece possível, escapar das condicionalidades impostas pela avaliação de políticas e programas de formação de docentes. Contudo reafirmamos a necessidade de se aprofundar os debates sobre as concepções e as funções das (auto)biografias em programas de formação de docentes, bem como reconhecer a avaliação como um dispositivo ligado a práticas de regulação situacional e conjunta que favoreçam a ponderação cuidadosa da implementação de tais programas. Diante disso, reiteramos também a proposição de que a elaboração de procedimentos de orientação e avaliação de (auto)biografias em programas governamentais de formação de docentes favoreçam práticas que reconheçam que a certificação ao final dos processos de formação seja uma expressão da riqueza educativa vivenciada pelos atores envolvidos, antes que um fim a orientar de forma determinante suas condutas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985 – 1995). Braga – Portugal: Universidade do Minho, 1999.

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD Philippe. A avaliação formativa num ensino diferenciado. In: Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: Uma identidade perdida? In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus, 2002, 174p.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.N. e CARVALHO.M.C.B.(orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo, IEE/PUC-SP, 2001, p.43 - 55.

ARROYO, Miguel G.. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: n. 37, p. 7-32, jul.2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & sociedade*, Ano XXII nº 75, Agosto/2001, p. 48-66.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. pp. 725-751. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Maio 2007.

\_\_\_\_\_. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. pp. 63-92. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Maio 2007.

BECKER, Fernando. O Que é construtivismo? *Revista de Educação - AEC*, Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de junho de 2007.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de junho de 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de junho de 2007.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 01/1999* de 29 de janeiro de 1999. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de julho de 2007.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 115*, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de julho de 2007.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 09*, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de julho de 2007.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 01*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de junho de 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um 'curso especial' de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAÃO, M. Helena. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. 1, p. 219-238.

\_\_\_\_\_. 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. 386-410, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 11 – 30, (jan/jun 2002).

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autentica, 2000 135p.

\_\_\_\_\_; CHAMLIAN, H.; SOUZA, C. P.; CATANI, D. 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. 386-410, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 11 – 30, (jan/jun 2002).

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortês Editora, 2002.

CUNHA, Maria Izabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, vol. 23 n. 1-2 Jan./Dec. 1997.

CURY, Carlos Alberto Jamil. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. Jamil; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. Alves de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.) *Avaliação: Políticas e Práticas*. São Paulo: Papyrus Editora, 2002, P. 13-42.

DALE, Roger. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*. v. 14, nº 1, 1999, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16, 2001 p. 133-169.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELVAUX B. 2001 “Régulation: un concept dont l’utilisation gagnerait à être... régulée?”, Communication présentée aux journées du réseau RAPPE, *La régulation du système éducatif*, Paris, mars 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de Maio de 2007.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação). Lisboa, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988, pp. 51-61.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. pp. 821-839. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 de Maio de 2007.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação). Lisboa, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988, pp. 17-34

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez 1999, p. 17-44.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. pp. 911-933. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Maio 2007.

GARRIDO, Elsa; CARVALHO, Anna Maria P. de. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, USP, Faculdade de Educação nº 107, p. 149 – 168, (jul. 1999).

HADJI, Charles. Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação). Lisboa, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988, pp. 35-50.

\_\_\_\_\_. História de vida e projetos: História de vida como projeto e “Histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo v. 25, nº 2, p. 11 – 23, (jul/dez 1999).

\_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade* (São Paulo), p. 61-79, ano XX, n. 68, dez. 1999.



LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Programas oficiais para a Formação dos professores da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº68, dezembro/1999. p. 45-60.

MENGA LÜDKE, Hermengarda A. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS Luiz: Carlos de (ORG.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

MONNIER, Eric. Evaluación de la acción de los poderes públicos. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda, Instituto de Estudios Fiscales, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org). Profissão Professor. Porto Codex: Porto editora, 1995.

\_\_\_\_\_. FINGER, Mathias (orgs). Os professores e sua formação. 2ª edição Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. Porto Codex: Porto editora, 1992.

NÓVOA, Antônio, FINGER, Mathias (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação. *Cadernos de Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde – Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, nº. 1, março, 1988. 157 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 360 p.

OLIVEIRA, Romuldo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autentica, 2000 135 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu C. e ABRAHAO, Maria Helena M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: Edipucrs/Eduneb, 2006, pp. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set/2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez/1999, pp. 109-125.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; MARQUES, Carlos Alberto. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, abril/2002, pp. 171-183.

PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. Porto: Porto Editora LTDA, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. As Histórias de vida em formação: Gênese se uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

POPKEWITZ, T.S. *Sociologia política de las reformas educativas*. Madri: Morata, 1994.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: Sinson, Olga de M. (Org.). *Experimentos com história de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: José Dias Sobrinho, Newton César Balzan (orgs). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio (Org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto, Porto Editora, 1993, p. 15-76.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena, 1995.

SCRIVEN, Michael. Types of Evaluation and types of Evaluator. *Evaluation Praticce*, vol. 17, nº2, 1996, p. 151-161.

\_\_\_\_\_. *The Methodology of Evaluation*. In: Blaine. R. Worthen; J. Sanders, (Eds.), *Educational evaluation: theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth,

1973.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Veredas – Formação superior de professores: Manual de avaliação de Desempenho dos cursistas do Veredas*, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Veredas – Formação superior de professores: Veredas – Formação superior de professores: Projeto Pedagógico*, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Veredas – Formação superior de professores: Veredas – Formação superior de professores: Guia Geral*, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Veredas – Formação superior de professores: Veredas – Formação superior de professores: Manual da Agência de Formação*, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Veredas – Formação superior de professores: Veredas – Formação superior de professores: Manual do tutor*, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Veredas – Formação superior de professores: Veredas – Formação superior de professores: Manual de Avaliação de Desempenho*, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez 1997.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papyrus, 2002, 174p.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, abril de 2000.

WORTHEN, Blaine R. SANDERS, James R. FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZANOTTO, Normélio. *Correspondência e redação técnica*. Caxias do Sul, EDUCS, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogia*, 220, p. 44-49, 1992.

## ANEXOS



GOVERNO DE MINAS GERAIS  
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO  
 SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS  
 DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO  
 "VEREDAS - Formação Superior de Professores"

FICHA 01

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL			
Nome do Professor Cursista:	AFOR:		
	Pólo:		
Escola:	Módulo:		
ITENS PARA AVALIAÇÃO DO TEXTO	SIM	PARCIAL	NÃO
1 – Nível adequado de linguagem, segundo a norma e o registro devidos:			
a) no vocabulário;			
b) na organização do período;			
c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes).			
2 – Pontuação correta.			
3 – Correção ortográfica.			
4 - Idéias apresentadas com clareza e coerência e boa organização.			
5 – Vocabulário rico e estilo fluente.			
6 - Dados relevantes e pertinentes de sua vida pessoal e profissional.			
7 – Elaboração pessoal de conceitos, discussões e experiências do Veredas.			
8 – Analisa sua formação pedagógica.			
9 – Discute sua expectativa com relação ao Veredas.			
10 – Reflete sobre sua identidade como professor.			
11 – Posiciona-se criticamente com relação ao Veredas.			
12 – Identifica influência(s) do curso no seu trabalho.			
13 – Relaciona a Prática Pedagógica com a prática social extra-escolar.			
14 – Demonstra modificações na sua visão da Educação.			
15 – Reflete sobre sua contribuição para o projeto pedagógico da escola.			
16 – Reflete sobre a interferência na Educação e na escola das transformações sociopolíticas e econômicas.			
Observações:			



GOVERNO DE MINAS GERAIS  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS  
DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO  
"VEREDAS - Formação Superior de Professores"

FICHA 02

FICHA DE APRESENTAÇÃO FINAL DO MEMORIAL		
Nome do Professor Cursista:		AFOR:
		Pólo:
Tutor:	Escola:	Município:
Encaminho à Coordenação da AFOR o Memorial que elaborei durante o Curso Veredas para apreciação.		
Data        de        de 2005.		
_____ Assinatura do Cursista		
Apreciação do Tutor:		
Conceito Final	Aproveitamento	%
Comentários:		
_____ Assinatura - Tutor		_____ Assinatura - Coordenação