ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A ATUAÇÃO DE FORMADORAS DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Adélia Meireles de Deus [1]

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores ganha sentido quando favorece o desenvolvimento profissional, a leitura crítica da realidade escolar e a construção de respostas para os desafios do trabalho docente. Não se trata de aplicar uma teoria de modo automático. Trata-se de criar condições para que os professores examinem o que fazem, compreendam as razões de suas escolhas e reconstruam suas práticas diante das demandas pessoais, sociais e culturais presentes na escola.

Esse movimento exige atenção à atuação dos formadores. Suas concepções influenciam os objetivos, os conteúdos, as estratégias e as relações estabelecidas durante a formação. Quando a ação formativa se limita à transmissão de métodos e atividades prontas, tende a reforçar uma compreensão técnica do trabalho docente. Quando articula experiências, fundamentos teóricos, investigação e reflexão coletiva, pode contribuir para a autonomia e para a transformação da prática.

Com base nessa discussão, formulamos a seguinte questão: quais aspectos teóricos e práticos orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral foi analisar esses aspectos. O estudo também buscou compreender as concepções de formação continuada que orientam as práticas das formadoras, identificar as ações desenvolvidas com professores dos anos iniciais e examinar as necessidades formativas consideradas na organização dessas ações.

A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou a narrativa autobiográfica como princípio metodológico. Participaram quatro formadoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental vinculadas ao Centro de Formação da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Os dados foram produzidos por memoriais de formação e entrevistas semiestruturadas. A análise articulou as narrativas, o referencial teórico e as inferências da pesquisadora.

Os resultados revelam uma contradição relevante. As formadoras reconhecem a formação continuada como espaço de troca de experiências, reflexão e aprendizagem profissional. Ao mesmo tempo, suas narrativas apresentam marcas de uma concepção técnico-instrumental, orientada para a indicação de conteúdos, métodos, habilidades e estratégias.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, ameirelesdedeus@hotmail.com;

Essa tensão mostra que a defesa do diálogo e da reflexão não garante, por si só, uma formação crítica. É necessário examinar o lugar atribuído à teoria, à experiência docente e à participação dos professores na construção do processo formativo.

METODOLOGIA

A investigação qualitativa foi desenvolvida com base em narrativas autobiográficas. Essa abordagem permite acessar experiências, significados e saberes produzidos ao longo dos percursos pessoais e profissionais. Ao narrar, o sujeito não apenas descreve acontecimentos. Ele seleciona fatos, estabelece relações e produz interpretações sobre a própria trajetória. Como observam Souza e Cordeiro (2010) e Josso (2010), a narrativa favorece o investimento na interioridade e no conhecimento de si, além de suscitar questionamentos sobre as identidades e os processos formativos.

Participaram do estudo quatro formadoras de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, integrantes da equipe do Centro de Formação da Rede Municipal de Teresina. Para preservar suas identidades, foram utilizados os codinomes Verluc, Arsili, Suc e Marsilvi. Os critérios de participação foram: ser professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Teresina, atuar como formadora dos anos iniciais, estar lotada no campo da pesquisa e aceitar participar voluntariamente do estudo.

A produção dos dados ocorreu por meio de memoriais de formação, rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas. O memorial possibilitou às participantes retomar acontecimentos do cotidiano, experiências de formação e processos de autoformação. Nesse exercício, refizeram caminhos e atribuíram novos sentidos às experiências vividas, movimento que Brito (2010) relaciona à reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais.

Duas rodas de conversa contribuíram para organizar o processo de pesquisa, definir os encaminhamentos da produção dos dados e criar um espaço coletivo de diálogo com as participantes.

As entrevistas semiestruturadas permitiram aprofundar pontos que apareceram nos memoriais e compreender o que as participantes pensavam, sentiam e valorizavam em sua atuação. A flexibilidade do instrumento favoreceu a interação entre pesquisadora e participantes, sem perder de vista as questões que orientavam o estudo.

A análise apoiou-se em Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). O percurso incluiu pré-análise, clarificação e compreensão do corpus, organização do material e construção das categorias. As leituras sucessivas buscaram marcas, recorrências, tensões e sentidos presentes nas narrativas. Em seguida, os dados foram relacionados ao referencial

teórico e às inferências da pesquisadora. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam informações sobre os objetivos, os procedimentos e os cuidados éticos da investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada não se encerra em um curso ou em uma sequência de encontros. Ela integra o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e se constrói na relação entre experiência, estudo, reflexão e contexto de trabalho. A prática pedagógica ocupa lugar central nesse percurso, porque é nela que os conhecimentos são mobilizados, questionados e reconstruídos.

Essa compreensão reconhece o professor como sujeito que reflete na prática e sobre ela. Também o reconhece como produtor de conhecimentos e participante das decisões que afetam o trabalho escolar. Para Alarcão (2001), uma formação voltada à emancipação exige curiosidade intelectual, capacidade de reconstruir conhecimentos, disposição para questionar e produção de meios de autoaprendizagem. Exige, ainda, que o professor se perceba responsável por seu desenvolvimento individual e coletivo.

O papel do formador precisa ser compreendido dentro desse mesmo horizonte. Montero (2001) observa que o conhecimento dos formadores constitui um desafio importante para o campo da formação docente. Não basta dominar conteúdos ou reunir estratégias de ensino. O formador necessita interpretar as situações vividas pelos professores, estabelecer relações entre teoria e prática e criar condições para que o grupo investigue os problemas do cotidiano escolar.

Imbernón (2004) destaca que o formador precisa reconhecer os fundamentos e os métodos presentes no ensino e na formação, desenvolver práticas investigativas e refletir sobre a própria atuação. Isso supõe uma base teórica consistente, mas também abertura para aprender, revisar escolhas e inovar. A formação deixa de ser um espaço de entrega de soluções e passa a constituir um trabalho compartilhado de análise.

A diferença entre essas perspectivas ajuda a compreender a tensão examinada neste estudo. Na racionalidade técnica, o conhecimento é apresentado como algo previamente elaborado, que deve ser transmitido e aplicado para resolver problemas da prática. Em uma perspectiva crítica e reflexiva, os problemas não chegam prontos nem possuem uma única resposta. Eles precisam ser interpretados em seu contexto histórico, social e institucional. Por isso, a formação requer participação, investigação e diálogo fundamentado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas das formadoras associam a formação continuada à troca de experiências, à ampliação de conhecimentos, ao planejamento, à reflexão sobre o trabalho com os alunos e à indicação de estratégias de ensino. Esses sentidos mostram que as participantes reconhecem a importância da formação para o exercício profissional. No entanto, também evidenciam uma ênfase funcional, voltada à melhoria imediata da prática. Essa ênfase aparece nos relatos a seguir:

> [...] é uma espécie de complemento de uma prática que já existe, mas que precisa melhorar para obtermos melhores resultados. [...] é uma espécie de orientações sobre conteúdos e metodologias a serem adotadas na prática. (Verluc)
>
> Penso que seja de fundamental importância para a prática dos professores em sala de aula. Um momento para planejar, discutir, ouvir os demais pares, elaborar e reelaborar estratégias de ensino. São momentos riquíssimos que se constroem num encontro de formação continuada [...] principalmente ajuda o professor a ajudar o aluno. (Arsili)
>
> Um espaço [...] para o professor adquirir conhecimentos necessários à prática docente, trocar experiências entre os professores. É o momento em que o formador e os demais professores podem contribuir para a prática do professor. A formação é essencial, pois, além de adquirir os conhecimentos necessários à prática docente, [...] eles podem socializar sua atuação em algumas atividades. (Suc)
>
> [...] é um complemento da nossa formação inicial. [...] algo que vai aprimorar o meu fazer pedagógico, [...] atualizar seus conhecimentos e reflexões na sua prática pedagógica. (Marsilvi)

Os relatos apresentam a formação como complemento, orientação e aquisição de conhecimentos necessários à prática. Essa compreensão valoriza o encontro formativo, mas tende a situar o formador como alguém que dispõe de respostas e as oferece aos professores. A prática aparece como destino final de conteúdos e métodos previamente selecionados. Desse modo, a relação entre teoria e prática corre o risco de ser reduzida a uma aplicação: primeiro se aprende o que deve ser feito e, depois, utiliza-se esse conhecimento na sala de aula.

A complexidade da docência exige outro movimento. A prática não corresponde à execução mecânica de uma teoria. Ela envolve escolhas, conflitos, valores e condições concretas de trabalho. Por isso, a formação precisa favorecer a construção, a desconstrução e a reconstrução de conhecimentos capazes de sustentar respostas aos dilemas pessoais, sociais e culturais vividos pelos professores.

No relato de Arsili, ouvir os pares ocupa lugar importante. A escuta pode ampliar a participação e permitir que os problemas da escola sejam tomados como matéria da formação. Entretanto, a expressão ‘ajudar o professor a ajudar o aluno’ sugere que a escuta também pode servir à identificação de dificuldades para as quais o formador apresentará orientações. Nessa

configuração, permanece a figura do ‘mestre explicador’, descrita por Rancière (2002) como aquele que transmite conhecimentos segundo uma progressão do simples ao complexo.

Esse resultado não diminui a importância da conversa, da partilha ou da troca de experiências. Esses elementos são fundamentais ao desenvolvimento profissional, pois a transformação envolve o diálogo consigo, com o outro e com a realidade. A questão está no modo como esse diálogo é organizado. Quando se limita à circulação de atividades ou à confirmação de soluções conhecidas, pouco altera a relação dos professores com o conhecimento. Quando se apoia em investigação, estudo e análise do contexto, pode fortalecer suas vozes e sua capacidade de decisão.

A narrativa de Suc apresenta tensão semelhante. Ao definir a formação como espaço para adquirir conhecimentos, trocar experiências e socializar atividades, a formadora reconhece o valor do coletivo. Ao mesmo tempo, relaciona a formação à disponibilidade de recursos que respondam aos problemas comuns da sala de aula. A reflexão assume caráter técnico quando se concentra no que fazer, sem examinar de forma suficiente por que fazer, em quais condições e com quais consequências.

Por essa razão, o compartilhamento de práticas não pode ser tratado como um fim em si mesmo. Nóvoa (2009) lembra que o diálogo profissional possui regras e procedimentos. Ele se constitui na articulação entre o que o professor vive na escola, o que aprende com seus pares e o que estuda na literatura. Nas narrativas analisadas, a troca aparece com frequência, mas nem sempre se mostra vinculada a uma problematização teórica capaz de produzir interpretações novas sobre o trabalho docente.

A análise permite inferir que as necessidades formativas são traduzidas, sobretudo, como demandas por conteúdos, metodologias e estratégias. Essa tradução torna as necessidades mais facilmente administráveis, porém reduz sua abrangência. Questões relacionadas às condições de trabalho, às relações institucionais, à diversidade dos estudantes, aos sentidos atribuídos ao ensino e às dimensões sociais da docência podem permanecer fora do planejamento da formação.

Pérez Gómez (1995) adverte que a superação da relação linear entre conhecimento científico e prática requer a análise do modo como os professores produzem conhecimentos, enfrentam situações incertas e recriam procedimentos. O êxito profissional não decorre da simples posse de técnicas. Depende da capacidade de lidar com a complexidade e integrar, de forma inteligente e criativa, conhecimentos e recursos disponíveis.

Sob essa ótica, as falas de Verluc e Marsilvi também merecem atenção. O termo ‘complemento’ pode indicar continuidade da formação inicial e reconhecimento de que o

desenvolvimento profissional não termina com a graduação. Contudo, pode igualmente reforçar a ideia de preencher lacunas por meio da atualização de conteúdos. A formação continuada fica, então, associada a uma insuficiência individual do professor, e não a um processo permanente de produção de saberes profissionais.

Os dados apontam, portanto, para uma coexistência de perspectivas. De um lado, as formadoras valorizam a escuta, o planejamento, a reflexão e o encontro entre pares. De outro, descrevem ações orientadas pela transmissão de conhecimentos, pela indicação de metodologias e pela resolução imediata de problemas. Essa coexistência explica por que práticas apresentadas como reflexivas podem conservar uma organização técnico-instrumental.

Superar essa racionalidade não significa recusar conteúdos, métodos ou estratégias. Esses elementos fazem parte da formação e podem responder a necessidades concretas. O problema surge quando ocupam todo o espaço e são apresentados sem relação com os contextos em que serão mobilizados. Uma estratégia só ganha sentido pedagógico quando o professor compreende seus fundamentos, avalia sua pertinência e pode modificá-la diante das características de sua turma.

Franco (2006) contribui para essa leitura ao defender experiências formativas que não se restrinjam a mostrar práticas ou transmitir teorias. A relação entre teoria e realidade precisa ser dialética. Isso significa que a experiência provoca perguntas à teoria e que a teoria oferece instrumentos para enxergar aspectos da experiência que, de outro modo, poderiam permanecer naturalizados. Nesse encontro, os professores ampliam sua capacidade de interpretar as contradições vividas e elaborar outros caminhos.

A atuação do formador, nesse processo, deixa de ser definida pela oferta de respostas prontas. Seu trabalho passa a envolver a organização de situações em que os professores descrevam problemas, examinem evidências, confrontem interpretações e construam propostas. Também exige que o próprio formador investigue sua prática e reconheça que suas decisões são atravessadas por concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e profissão docente.

Os resultados indicam que o Centro de Formação precisa fortalecer um paradigma que articule ação, estudo e reflexão. García (1995) relaciona essa perspectiva a uma postura capaz de analisar o que acontece na sala de aula, buscar diferentes respostas para uma mesma questão e reconstruir o que já foi produzido. Para isso, a programação das formações não pode ser definida apenas a partir de conteúdos externos ou de resultados esperados. Deve considerar as experiências dos professores e envolvê-los na leitura das próprias necessidades.

Essa mudança também alcança a formação dos formadores. As narrativas mostram profissionais comprometidas com a melhoria do ensino, mas inseridas em uma tradição que associa formar a orientar, atualizar e fornecer recursos. A transformação dessa tradição requer oportunidades para que as formadoras estudem, investiguem e discutam coletivamente as bases de sua atuação. Sem esse investimento, a expectativa de promover uma formação crítica pode coexistir com práticas que preservam a centralidade da transmissão.

Em síntese, a análise confirma que a reflexão não se define apenas pela presença de conversas ou relatos de experiência. Ela depende das perguntas formuladas, dos conhecimentos mobilizados e do grau de participação dos professores nas decisões. Uma formação crítica precisa permitir que os sujeitos compreendam as circunstâncias históricas e sociais de seu trabalho, reconheçam os limites das respostas disponíveis e produzam alternativas com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados mostram que as formadoras reconhecem a importância da troca de experiências, da escuta, do planejamento e da reflexão. Entretanto, suas falas também revelam marcas da racionalidade técnica. A formação é apresentada como complemento da formação inicial, atualização de conhecimentos, orientação de metodologias e oferta de estratégias para resolver problemas da sala de aula. Nessa configuração, o formador tende a ocupar o lugar de quem seleciona e transmite conhecimentos, enquanto o professor aparece como aquele que os aplica.

Essa concepção restringe a leitura das necessidades formativas. Os desafios da docência não se limitam ao domínio de conteúdos e técnicas. Envolvem dilemas, condições institucionais, relações sociais, valores e decisões que exigem interpretação. Quando teoria e prática são tratadas separadamente, a formação oferece respostas imediatas, mas reduz as possibilidades de compreender e transformar as situações vividas.

Diante disso, defendemos investimentos na formação continuada dos próprios formadores. Eles precisam dispor de tempos e espaços para estudar, investigar suas ações, discutir as necessidades dos professores e construir propostas coletivas. Esse processo pode fortalecer sua atuação como profissionais que problematizam a realidade e favorecem a autonomia docente.

A academia e os centros de formação compartilham esse desafio. A articulação entre pesquisa, experiência e reflexão crítica pode produzir percursos atentos ao contexto da escola. Não se trata de abandonar conhecimentos práticos, mas de situá-los em uma compreensão

mais ampla da docência. Desse modo, professores e formadores podem avaliar suas escolhas e reconstruir o trabalho educativo.

Palavras-chave: Formadores de Professores, Prática Pedagógica, Narrativa Autobiográfica, Desenvolvimento Profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 27-49.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 59-79.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Porto: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras: Celta, 1999.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 217-231.