

---

# NARRATIVA PEDAGÓGICA E MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: Escrita dos profissionais da educação?\*

*Guilherme do Val Toledo Prado*

*Cláudia Roberta Ferreira*

*Carla Helena Fernandes\*\**

## RESUMO

Atualmente, o conceito de escrita dos profissionais da educação tem orientado a implementação de programas de formação profissional, na perspectiva de ajudá-los a explorarem e aprimorarem aspectos de sua prática. No entanto, a reflexão sobre a própria prática não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado na rotina escolar. É preciso que haja uma intencionalidade explícita provocada também por algum elemento externo ao contexto das ações repetitivas do dia-a-dia da vida escolar para colocar em marcha esse processo. Sustentamos aqui a importância de, já na formação inicial ou mesmo em formação em serviço, oferecer oportunidades para que os futuros profissionais assumam a condução de suas reflexões para que possam não somente compreender os limites de sua futura atuação, mas que com isso possam começar a colecionar elementos que lhes permitam formular questões para si mesmo, para seus colegas e para os diversos formadores que encontrarão em sua prática profissional a partir dos registros de suas práticas profissionais. Essa perspectiva mostra-se, inclusive, compatível com muitos resultados de pesquisas atuais, que apontam, por um lado, o fato de que a ação didática dos profissionais da educação comporta conhecimentos e saberes que transcendem o saber teórico consolidado e, por outro, a convicção de que a prática pedagógica pode ser organizada teoricamente e orientada para produzir efeitos marcantes e de significativo alcance social.

**Palavras-chave:** Narrativa, memoriais, formação de professores, escrita docente.

Atualmente, o conceito de escrita dos profissionais da educação tem orientado a implementação de programas de formação profissional, na perspectiva de ajudá-los a explorarem e aprimorarem aspectos de sua prática. No entanto, como salienta Zeichner (1993), a reflexão sobre a própria prática não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado na rotina escolar. É preciso que haja uma intencionalidade explícita provocada também por algum elemento externo ao contexto das ações repetitivas do dia-a-dia da vida escolar para colocar em marcha esse processo. Uma questão que daí decorre, então, é como incluir nos processos de formação desses profissionais estratégias que possam auxiliá-lo a fazer da reflexão sobre sua prática um elemento de sua profissionalidade? Como propõe Sacristan (1998), o profissional prático reflexivo é aquele que

---

(\*) O baseado em trabalhos dos autores apresentados em congressos, seminários e palestras.

(\*\*) *Guilherme Prado*. Professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE-Unicamp) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec).

*Cláudia Ferreira*. Professora, orientadora pedagógica, doutoranda do Programa de Pós-graduação da FE-Unicamp e membro do Gepec.

*Carla Fernandes*. Professora, doutora pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (Unicamp), membro do Gepec e bolsista da Capes.

---

dispõe de um processo de reflexão que implica a imersão consciente no mundo de sua experiência. Para esses profissionais, isto significa partir do reconhecimento da necessidade de analisar o que faz frente aos problemas complexos da prática educativa para compreender como resolver situações que escapam ao planejamento e transformam o cotidiano de seu trabalho.

Sustentamos aqui a importância de, já na formação inicial ou mesmo em formação em serviço, oferecer oportunidades para que os futuros profissionais assumam a condução de suas reflexões para que possam não somente compreender os limites de sua futura atuação, mas que com isso possam começar a colecionar elementos que lhes permitam formular questões para si mesmo, para seus colegas e para os diversos formadores que encontrarão em sua prática profissional a partir dos registros de suas práticas profissionais. Essa perspectiva mostra-se, inclusive, compatível com muitos resultados de pesquisas atuais, que apontam, por um lado, o fato de que a ação didática dos profissionais da educação comporta conhecimentos e saberes que transcendem o saber teórico consolidado e, por outro, a convicção de que a prática pedagógica pode ser organizada teoricamente e orientada para produzir efeitos marcantes e de significativo alcance social.

### **NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: REGISTRO DE APRENDIZAGENS E ENSINAMENTOS DOCENTES**

*Ao dar conta de dispositivos de formação estruturados na produção escrita e nos respectivos circuitos de intercâmbio, aquilo que se está a fazer é a contribuir, de forma poderosa, para reforçar o professor como profissional que produz os seus próprios saberes profissionais e que é capaz de os explicitar, fundamentar, comunicar.*  
Rui Canário

A transformação da cultura acadêmica que impõe e expõe os profissionais da educação ainda como meros executores de saberes e conhecimentos produzidos em instâncias apartadas das problemáticas escolares cotidianas pressupõe abordagens metodológicas, nas práticas de formação e de pesquisa, que tomam o educador como sujeito e protagonista de seu percurso de desenvolvimento profissional e dos diálogos que estabelece sobre sua própria atuação – uma decisão coerente e estética para transformar, em atos, pensamentos sobre coisas estabelecidas no âmbito educacional.

Essa perspectiva pressupõe incentivar e apoiar o profissional da educação para que registre suas histórias e, no nosso caso, para que as faça por escrito. Tal como afirmam – de formas diferentes, mas, neste caso, convergentes – Benjamin (1984) e Larrosa (2000), entendemos que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de quem somos: narrar

---

nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade. Acrescentaríamos que não só a vida pessoal, também a profissional.

À medida que os educadores começam a ser reconhecidos como atores e autores principais das mudanças das quais depende a construção de novos tempos para o magistério, suas escritas também começam a ganhar destaque.

Sabemos o quanto escrever é sempre um desafio e o quanto é necessário assumi-lo com persistência. Senão por outra razão, porque a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e conhecimentos que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. Porque a escrita, e os diferentes modos de registro das linguagens, é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender.

Entretanto, para além das conquistas individuais, há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que de fato constroem a educação – narrando suas experiências, revelando suas ideias, analisando o que fazem – é uma conquista de toda a categoria profissional. Quando um educador torna públicos os seus textos, todos ganhamos.

Temos defendido que, dentre a diversidade de gêneros discursivos, são privilegiados para esse tipo de registro as ‘narrativas pedagógicas’ – textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Incluímos na ‘família’ das narrativas pedagógicas em especial os memoriais, as novelas de formação<sup>1</sup>, as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa – gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual.

E para dar maior visibilidade à potência desses gêneros, tomamos a liberdade de adaptar um texto de Larrosa, fazendo uma única substituição de palavra<sup>2</sup>, pois ele diz, melhor do que poderíamos, o que é a dimensão pedagógica a que nos referimos:

Podemos considerar *narrativa* pedagógica todo relato que se deixa ler enquanto que inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura. É claro que

---

<sup>1</sup> A *novela de formação* tem sido um gênero tematizado no Gepec há vários anos, a partir das contribuições de Jorge Larrosa trazidas e debatidas inicialmente por Corinta Geraldi e colaboradores.

<sup>2</sup> A palavra ‘novela’ foi aqui substituída por ‘narrativa’, uma vez que o sentido não se altera significativamente e a abordagem do autor coincide com a que defendemos.

---

existem *narrativas* cujas marcas pedagógicas são mais enfáticas. E também existem *narrativas* que ninguém diria que são *narrativas* pedagógicas, mas que admitem uma leitura em termos de algum ensinamento de que são portadoras (...). No entanto, se considerarmos ‘ensinamento’ qualquer afirmação geral sobre a existência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor, toda *narrativa* poderia ser pedagógica, sem prejuízo de suas outras dimensões. E, seguindo essa via, poderíamos chegar á conclusão de que o caráter pedagógico de uma *narrativa* é um efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção pode-se ler a partir do pressuposto de que contém um ensinamento (...). (LARROSA, 2000, p. 129).

Os educadores que têm assumido o desafio de escrever suas narrativas pedagógicas afirmam em atos a convicção de que, tal como professava Paulo Freire, um tanto de sonho e de utopia sempre pode se tornar realidade quando os problemas são encarados e, ao invés de nos paralisarem, mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação. Fazem, esses profissionais, um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos.

Marie-Christine Josso chama a atenção para o significado desse tipo de ‘invenção’:

A invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida. Porque, afinal, a invenção de si é uma posição existencial que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares. Ela concerne a todas as esferas da nossa existência, desde as roupas que escolhemos usar até os pratos que inventamos, passando pela organização da nossa rotina, pela escolha das leituras, dos filmes que assistimos etc. (JOSSO, 2006, p. 36).

Produzir ‘inéditos viáveis’ pressupõe, portanto, assumir o lugar de sujeito e, desse lugar, inventar a si e à realidade – pressupõe, evidentemente, uma dimensão pessoal, mas principalmente uma dimensão coletiva, que nesse caso, também é profissional.

Há um grande número de autores anônimos desses inéditos, que só se farão públicos e socializados se forem incentivados a escrever sobre o que fazem. Porque, infelizmente, ao longo da história, o magistério foi tão desqualificado que, como conhecemos, a grande maioria dos educadores considera que suas experiências não têm importância suficiente para serem documentadas e se tornarem públicas.

A transformação desse pensamento sobre a própria experiência passa necessariamente pela consciência do valor que tem o conhecimento pedagógico produzido na escola e em outros espaços

---

educativos. Depois, vêm as iniciativas de tornar públicas as experiências, a reflexão sobre elas, os resultados.

Assim se poderá dar um sentido mais social a esse importante processo de construção pedagógica, obra dos profissionais da educação, e mostrar o quanto a busca de respostas pertinentes para as questões do cotidiano da escola tem tanto valor quanto o conhecimento que resulta da pesquisa acadêmica.

### **O MEMORIAL DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS**

O conceito de memorial de formação que comumente orienta as reflexões e ações dos pesquisadores do Gepec e seus colaboradores, está sistematizado por Prado e Soligo (2007) no livro *Porque escrever é fazer história*:

O memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (...). Num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história (...). O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. O tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação (p. 58-59).

Como toda narrativa, segundo os autores, o memorial é um texto em que o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações consideradas importantes ou interessantes, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Quando os autores são profissionais já em exercício, o desafio da reflexão e da escrita é articular formação e prática profissional. Defendemos que esse diálogo entre os conhecimentos e saberes advindos da formação e da profissão pode possibilitar a emergência de um novo conjunto de conhecimentos e saberes a serem utilizados tanto nos processos de formação inicial dos profissionais da educação quanto nos projetos de formação continuada de diferentes sistemas de ensino.

---

Segundo Souza (2007), o processo de escrita reflexiva, ou ‘de si’, permite que o sujeito produza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o que potencializa o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade. É, pois, processo de formação e de conhecimento fundamentado nas experiências do sujeito.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. (SOUZA, 2007, p. 16).

A depender das expectativas ou orientações, os memoriais podem assumir características específicas: ser apresentadas de modo mais literário ou mais acadêmico, buscar determinadas ênfases, seguir roteiros definidos ou formatos previamente estabelecidos. Em comum, o fato de, necessariamente, ser um texto reflexivo e metacrítico.

Para Prado e Soligo (2007), o memorial é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que permitem que o sujeito pense nos porquês das suas atitudes diante das situações que vive e nos acontecimentos que se sucedem ao seu redor e dos quais participa como ator ou mero expectador. Mesmo tomando como referência principal o lugar profissional que ocupa [de professor(a), de coordenador(a), de diretor(a), de formador(a)...] admite-se lançar mão de memórias relacionadas a outras experiências – de aluno(a), filho(a), neto(a), amigo(a), etc. – que foram relevantes nesse processo formativo.

Prado e Soligo (2005, p. 6) afirmam que as narrativas “criam realidades”. Na mesma perspectiva, Passeggi (2000) destaca que as narrativas sobre a formação são concebidas como processos de intervenção que podem potencializar a transformação dos sujeitos, uma vez que entrelaçam processos de autoria e de construção identitária. O processo de autoria nos memoriais, de acordo com a autora, “é um ato performativo, no qual ‘dizer’ é ‘ser’” (p. 15).

Compreendido dessa forma, os memoriais não são somente um exercício memorialístico na busca de produzir sentidos para o percurso construído, mas possibilidade de transformação.

Na construção desse gênero discursivo, os estilos, formas e temas corroboram, atuando também na renovação, acentuação e transgressão do gênero que, como tal, é gestado em diálogo com sujeitos e discursos de outras esferas sociais de produção de discursos. Entre essas esferas, enfatizamos a universidade e a forma de escrita “acadêmica”, ainda creditada pelos profissionais da educação como forma de escrita idealizada.

---

As narrativas desses profissionais são produzidas na interseção entre esses espaços enunciativos (por exemplo, entre a escola e a universidade) e uma das marcas dessa escrita é uma voz de autoridade ou um “enunciado investido de autoridade” (BAKHTIN, 1997, p. 294) que pode emergir presentificada, por exemplo, pela citação de autores lidos durante as formações a que os inúmeros sujeitos tiveram acesso.

Essa voz da autoridade entra no texto (e na prática pedagógica desses profissionais) para afirmar e legitimar seus fazeres, seja como um apoio às suas decisões, seja como uma voz de mando, de hierarquização e de assujeitamento. O tipo de diálogo que o professor-autor promove com essas “vozes da autoridade” está relacionado também a como eles vivem (ou como podem viver...) em suas singularidades de autor de seus próprios trabalhos, no interior da instituição escolar.

O trecho que se segue indica, assim entendemos uma relação de interlocução com essas vozes a partir da qual problematizam as próprias realidades e seus fazeres, sem que isso tivesse promovido o assumir de uma posição ou conhecimento alheios à escola ou ao próprio. Ao contrário, refere-se ao sentido de diálogo entre os conhecimentos da experiência profissional e das experiências de formação, a criarem e construírem novas possibilidades de realidade:

Não é fácil romper com este cerco de pessimismo, fracasso, incertezas, mas a transformação de nossa sociedade depende de enfrentarmos desafios, ultrapassarmos obstáculos buscando sempre uma nova possibilidade fazendo com que nós, educadores, possamos nos sentir capazes de realizar este movimento de transformação do mundo, enxergá-lo e vivê-lo de um modo diferente. Nas palavras de Freire<sup>3</sup> (2002, p. 107): “Quanto mais penso na prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”. Diante desta realidade que eu considerava bastante comprometida, mas na qual assumi o meu papel de professora, julgando dar o melhor de mim, veio-me um sentimento de necessidade de atualização na minha formação (trecho do Memorial da professora K., do curso de Pedagogia do Proesf<sup>4</sup>).

---

<sup>3</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

<sup>4</sup> Os trechos de Memoriais de Formação apresentados neste texto foram produzidos como trabalhos finais do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), oferecido pela FE/Unicamp. Maiores informações, consultar o site: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>>.

---

Sujeito de sua aprendizagem, também da aprendizagem profissional, os profissionais da educação se constituem em seus dizeres e escritas, nos contextos em que atuam, do assujeitamento à instituição escolar (e educacional) e aos discursos promovidos nessas instituições à possibilidade da emergência de sua singularidade.

Assim, o Memorial de Formação também se constrói em diálogo com outros gêneros que fizeram/fazem parte da formação desses profissionais, mas em função de suas características – o uso da narrativa, o uso da primeira pessoa como marca de subjetividade, a valorização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre temáticas relacionadas às vivências do professor no cotidiano escolar, a emergência de diferentes vozes que vêm ao texto dialogar com o autor, seu caráter de ‘performatividade’ – pode propiciar uma maior apresentação do sujeito.

A reflexão diz sobre o cotidiano, mas diz também da necessidade de que políticas e programas dirigidos à escola tenham eco nas vozes desses profissionais e demais sujeitos que fazem a escola. São diálogos entre o micro e o macrocontexto político-pedagógico também necessários à construção de uma escola de qualidade para todos, como afirmamos e mostramos nos trechos que se seguem, em que profissionais de diferentes formações, de diferentes lugares de atuação e formação, na educação infantil e na universidade, constroem e produzem, suas compreensões acerca de si mesmos nestes contextos:

Observa-se no processo de inclusão que educadores que iniciam a primeira experiência com crianças deficientes se angustiam por não alcançarem respostas aos trabalhos de intervenção e reeducação em curto prazo. Como eu me angustiei pelo simples fato de saber que teria uma criança deficiente em sala de aula e não tinha respaldo teórico para amparar. [...] O primeiro passo para a escola ser inclusiva é o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais, pois as necessidades educativas especiais pressupõem outras estratégias de ensino aprendizagem que não as usadas rotineiramente com a maioria dos alunos. A escola inclusiva se adapta para que todas as crianças, deficientes ou não, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Incluir é respeitar e aceitar a individualidade, as diferenças de cada um e aprender com elas. Porém, aceitar e respeitar não é suficiente. É necessário criar condições para que a inclusão aconteça para todos. Dentro desse processo existem inúmeras formas de trabalho junto aos alunos especiais. A minha proposta, enquanto professora de educação infantil, é buscar nos jogos e brinquedos a estimulação de relações interpessoais mais dinâmicas e livres de preconceitos entre alunos e professores. Assim sendo, ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso sistema de ensino. (Trecho do Memorial de Formação da professora K.).

---

A aproximação das escolas regulares aconteceu, gradativamente, como consequência das tentativas de integração (a ideia de inclusão ainda era um sonho remoto) das crianças que atendia na escola especial no ensino regular, o que exigiu estar na escola e com a escola, sensibilizar a direção, falar com os outros alunos, ouvir os pais e, sobretudo, atender os professores, e tentar entendê-los e às suas queixas. Do especial ao regular, do aluno para a necessidade de conhecimento e proximidade com a instituição educacional em suas múltiplas relações, a “passagem se deu pela constatação de que a superação dos problemas do ensino (e de aprendizagem) precisa partir da escola e de seus sujeitos. (Trechos do Memorial de Formação da professora C.).

Os sentidos produzidos pelos autores dos Memoriais de Formação são os sentidos da reflexão sobre o trabalho capaz de (trans)formações individuais e coletivas da pessoa, do profissional e, quiçá, das instituições escolares.

### **PARA FINALIZAR ESTE TEXTO E DAR CONTINUIDADE ÀS PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E MEMORIAIS DE FORMAÇÃO....**

*Escrever é preciso e nisso está o contraponto do dito português, “viver não é preciso”,  
porque viver é entender-se consigo mesmo,  
dizendo-se a si ao dizer-se a outrem na fala do face-a-face.  
Viver sem saber não é viver.*

*Entender as razões do apelo a essa segunda forma de reconciliar-se consigo mesmo,  
a do escrever, é assunto para posterior análise mais profunda.  
Entender agora o escrever como princípio de vida,  
impulso vital irresistível, este meu problema, meu: existencial.  
Mas também, pragmaticamente, meu problema profissional:  
de professor interessado em aprender a pesquisar ensinando a pesquisa,  
desde que entendo que enturmar-se com quem busca aprender é a melhor forma de fazê-lo.  
Mario Osório Marques*

Para que se construa como tal, os sujeitos, também os profissionais da educação, precisam de instrumentos linguísticos e políticos que lhes possibilitem apresentar e manifestar suas realidades para que, refletindo sobre elas, nelas possam intervir e transformar. Porém, tolhidos em sua autonomia e criação por discursos ditos oficiais, “científicos” e “históricos”, foram submetidos, e se submeteram a esses discursos e, também, às análises e interpretações feitas à sua prática por “especialistas” externos à escola.

Porém, acreditamos que, ao se apropriarem da produção de seus conhecimentos e saberes, também por meio das narrativas pedagógicas sobre suas práticas, os profissionais da educação podem resgatar sua condição de sujeitos – sujeitos da e na escola. A narrativa das experiências

---

vividas na escola – textos dentro de textos, dizeres e escritas “costurados” a outros dizeres e escritas – promovem o relacionamento e tessitura de muitas histórias pessoais e profissionais. Como bem disse Benjamin (1984), são histórias de camponeses – que narram, e ligam, tempos atuais a tempos passados – e histórias de marinheiros – que contam sobre muitos lugares e que, no entrecruzar, no tecer de tempos e histórias, constituem e nos constituem como sujeitos da e na escola. Esse processo, entendemos, é formativo para os profissionais da educação, uma vez que propicia a reflexão, o repensar a escola e a re-significação de concepções e prática pedagógico-educativas.

Neste texto, procuramos rapidamente evidenciar as narrativas pedagógicas – dizeres e escritas dos sujeitos da e na escola – como reveladores não somente dos dilemas desses sujeitos como também seus desejos e expectativas. Revelam possibilidades de, coletivamente, construir a escola e indicam, nas práticas sociais e discursivas que se estabelecem naquele espaço e tempo, possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Neste contexto, na perspectiva de pesquisa educacional que assumimos, cremos que quando os pesquisadores assumem a postura de caminhar com, de estar junto, com esses profissionais, no diálogo entre as narrativas pedagógicas produzidas na universidade e as narrativas pedagógicas produzidas na escola, contribui-se de forma significativa nesse processo de produção de conhecimento e saberes acerca da escola pelos profissionais que dela fazem parte e que constroem o cotidiano escolar no diálogo com outras instâncias de produção de conhecimento pedagógico e educativo.

---

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Obras Escolhidas, vol. I.
- JOSSO, M.C. Prefácio. In: SOUZA, E.C.; ABRAÃO, M.H.M.B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2006.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3. ed. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PASSEGGI, Maria C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. *III Conferência de pesquisa sociocultural*. 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>>. Acesso: 13 mar. 2008.
- PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação... In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47-62.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Elizeu C. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: *Histórias de vida e formação de professores. Salto para o Futuro – TV Escola*. Boletim 01, março 2007. SEED/MEC.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

### ABSTRACT

Currently, the concept of writing education professionals has driven the implementation of training programs with a view to help them hone and explore aspects of their practice. However, reflection on the practice itself is not a spontaneous process of education professionals in isolated school routine. There must be an explicit intentionality also caused by some external element to the context of repetitive actions day-to-day school to put in motion the process. We argue here the importance, already in the initial or even in-service training, offer opportunities for future professionals to assume the conduct of their thoughts so they can not only understand the limits of its future performance, but with which it can begin to collect evidence to enable them to formulate questions for yourself, your colleagues and to the many trainers who meet in their professional practice from the records of their professional practices. This perspective shows up even compatible with most current research results, which indicate the one hand, the fact that the action of didactic education professionals behave and knowledge that go beyond the theoretical knowledge consolidated and, secondly, the belief that educational practice can be organized and theoretically oriented to produce striking effects and significant social impact.

**Keywords:** Narrative, memorials, teaching teachers, teaching written.

*Recebido em fevereiro de 2011  
Aprovado em outubro de 2011*