

A (AUTO)NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA PROMOVENDO A (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MILITAR DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA - RS

THE (SELF)NARRATIVE AND EXPERIENCE PROMOTING (SELF)TRAINING IN THE HISTORICAL CONTEXT OF MILITARY EDUCATION AT COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR DE SANTA MARIA - RS

Tatiana Teixeira dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar como as experiências (auto)formativas contribuem no trabalho docente dentro do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria -RS. Apresentou-se um breve histórico do CTBM. Analisando o contexto histórico do ambiente escolar e das docentes, quais foram as experiências mais significativas para as educadoras, contribuindo ou não em sua trajetória (auto)formativa para o trabalho docente; os sentidos elaborados por elas sobre suas experiências para trabalho docente no ambiente escolar do ensino militarizado. Os resultados mostraram que as experiências significativas revelam que a educação é compreendida como um processo de (auto)transformação da realidade social onde as educadoras estão inseridas.

Palavras-chave: (Auto)formação, Trabalho docente, História do Ensino militar; Ambiente militarizado.

ABSTRACT

This article aims to identify how (self) formative experiences contribute to the teaching work within Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria -RS. A brief history of the CTBM was presented. Analyzing the historical context of the school environment and the teachers, which were the most significant experiences for the educators, contributing or not in their (self) formative trajectory for the teaching work; the meanings elaborated by them about their experiences for teaching work in the school environment of militarized teaching. The results showed that the significant experiences reveal that education is understood as a process of (self)transformation of the social reality where the educators are inserted.

Keywords: (Self)training, Teaching work, History of Military Education; Militarized environment.

¹ Doutoranda em História na Universidade de Passo Fundo (UPF), bolsista CAPES, mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC - 2018).

INTRODUÇÃO

O artigo que segue trata das (auto)narrativas e das experiências como meio de promoção à (auto)formação dos educadores do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria.

As (auto)narrativas foram motivadas a partir de memoriais e compuseram os dados coletados em 2018 durante a pesquisa para a realização da minha dissertação de mestrado, na cidade de Santa Maria, RS, no Colégio Tiradentes da Brigada de Ensino Militar. Este foi o instrumento de coleta de dados que mobilizou as recordações dos educadores sob o aspecto das suas experiências, primeiramente como alunas e, conseqüentemente, como educadoras.

Discorro ainda que a equipe docente que atua no Colégio Tiradentes é cedida pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, divide o espaço com policiais militares da Brigada Militar, uns atuam diretamente no cumprimento do plano pedagógico e outros são responsáveis pela educação militar, pode-se dizer.

É instigante notar que a presença de professores cedidos pela Secretaria de Educação do Estado do RS em uma instituição de ensino com instrutores militares pode criar uma dinâmica peculiar. Enquanto os professores têm a responsabilidade de ensinar as disciplinas curriculares aos alunos, os instrutores militares podem enfatizar a disciplina, hierarquia e valores militares.

Essa coexistência de dois grupos distintos de profissionais na mesma instituição pode criar desafios e oportunidades, por um lado, pode haver conflitos de interesses e divergências na abordagem pedagógica. Por outro lado, pode haver uma possibilidade de troca de conhecimentos e experiências entre os dois grupos, o que pode enriquecer a prática pedagógica, assim como pode proporcionar o processo de (auto)formação para os docentes e a formação dos alunos.

É importante destacar que, embora os instrutores militares possam enfatizar a disciplina e a hierarquia, isso não significa que os valores democráticos e os direitos humanos devam ser deixados de lado. É fundamental que os alunos sejam educados para respeitar a diversidade, a liberdade e a cidadania, independentemente do contexto em que estejam inseridos.

Em resumo, a presença de professores e instrutores militares em uma mesma instituição pode criar uma dinâmica peculiar e desafios para a prática pedagógica. No entanto, é possível que essa coexistência gere oportunidades de troca de conhecimentos e experiências entre os dois grupos, desde que os valores democráticos e os direitos humanos sejam respeitados.

1. CONCEITUANDO (AUTO)FORMAÇÃO, (AUTO)NARRATIVA E EXPERIÊNCIA

Faz-se necessário ressaltar que a formação é um ato contínuo, que vai muito além do processo escolarizado realizado dentro das instituições formais, com continuidade quanto se ingressa na profissão docente, prolongando-se o processo e tornando-se (auto)formativo ao longo da vida pessoal e profissional.

A (auto)narrativa explana a escrita da vida e faz os educadores entenderem a própria experiência que é adquirida ao longo de sua trajetória, proporcionando a (auto)formação. Segundo Bueno (2002, p.23), “no momento em que é reconstituído seu percurso de vida, o docente exercita a reflexão e, dessa maneira, faz um exercício reflexivo e toma consciência, tanto no âmbito pessoal como coletivo”. Vê-se, então, que a (auto)narrativa consiste em um meio em que se é pensado, escrito e modificado no momento que ocorre a escrita por parte do participante.

Um dos principais instrumentos utilizados para coletar as informações foram as (auto)narrativas através dos memoriais, que apresentam um conjunto de informações que pode ser detalhada pelos educadores. Estes, associados a seus relatos históricos, analíticos e críticos, apresentam fatos e acontecimentos que constituem a trajetória acadêmico-profissional dos investigados.

Tal escrita, realizada através de memorial, é considerada uma (auto)narrativa, pelo fato de narrar a si mesma, além de se tratar da história de vida de cada um, estimulando suas memórias e as vivências de cada pessoa, enquadrando-se na perspectiva de (auto)biografia, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido, podendo ou não ser elencado de forma cronológica.

Segundo Souza (2006, s/p), “adota-se o método (auto)biográfico e as narrativas de formação como um movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores, bem como na (auto) formação, considerando a ideia de um processo de formação”.

Entende-se, no entanto, a narrativa (auto)biográfica através de “uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); e como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (res)significação do vivido” (ABRAHÃO, 2011, p.166).

As (auto)narrativas articulam-se com o saber proporcionado pela experiência, havendo uma relação dialética entre diferentes conhecimentos e a vida. Para Cordeiro (2007, p. 63), “[...] a transformação do aconteci-

mento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito.”

Pensar dentro dessa perspectiva (auto)biográfica, em que as memórias docentes são contempladas através das narrativas, como nesse estudo, significa dar voz às pessoas e, em particular, às docentes, oferecendo-lhes liberdade para que sejam ouvidas e se façam ouvir. Como diz Souza (2007, p. 64), “a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamentos de experiências” e tais deslocamentos possibilitam uma condição favorável para que ocorra o processo (auto)formativo.

Através desse processo (auto)formativo, que foi desencadeado pelas (auto)narrativas, é que se apresentam as memórias, que para Souza acontecem (2007, p. 63), “[...] como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre os diferentes tempos e espaços, os quais articulam as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências”.

Nota-se, então, que esse aprendizado (auto)formativo ocorre cotidianamente por meio das experiências que as(os) mesmas(os) consideram relevantes para a sua prática docente, ou seja, segundo Souza (2007, p. 63), “a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo [...]”, pois são significativas e individuais e envolvem aspectos emocionais e particularidades vivenciadas por cada um, tanto no aspecto profissional como no pessoal.

Essas memórias, quanto partilhadas, tornam-se ressignificadas, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, mobilizando o ato de reflexão e proporcionando a construção de novos conhecimentos. Além disso, o ato de compartilhar nossas memórias pode nos ajudar a construir novos conhecimentos e habilidades. Em resumo, a partilha de memórias pode ser uma forma poderosa de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. Ela pode nos ajudar a crescer como indivíduos, aperfeiçoar nossas habilidades transformando-se em (auto)formação, e até mesmo inspirar outras pessoas.

O ambiente escolar é um lugar “privilegiado” para a produção de memórias, pois elas contribuíram para a formação da personalidade dos sujeitos – alunos e sujeitos docentes. Isso ocorre porque a escola é um local onde passamos uma grande parte de nossas vidas e onde ocorrem muitas experiências importantes que moldam a nossa personalidade e caráter. Alunos e professores podem recordar momentos de aprendizagem desafiadores, momentos de socialização com colegas, atividades extracurriculares, eventos escolares e até mesmo situações de conflito.

Para os alunos, as memórias escolares podem influenciar sua identidade e autoestima, e moldar suas atitudes em relação ao aprendizado e à educação. Já para os professores, as memórias escolares podem ajudá-los a refletir sobre sua prática pedagógica, a desenvolver novas estratégias de ensino e a melhorar seu relacionamento com os alunos. Segundo Menezes (2007, p. 26), “essa memória tem uma temática central – a aquisição de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social com imprescindíveis para a sua permanência.”

Verifica-se que tais conhecimentos determinam o acolhimento nos grupos sociais, percebendo-se claramente isso nas instituições escolares ao longo da vida profissional. Além disso, a escola é um lugar onde fazemos conexões sociais importantes, estabelecemos amizades e criamos redes de apoio. Essas conexões sociais podem ser úteis na vida profissional, seja para encontrar empregos, fazer networking ou encontrar mentores.

Por fim, é importante ressaltar que a escola também pode ser um lugar onde são adquiridos valores importantes, como a empatia, o respeito, a tolerância e a responsabilidade social. Esses valores podem influenciar a forma como nos relacionamos com os outros e como somos percebidos pelos grupos sociais. Por meio das (auto)narrativas, há a observação da construção do conhecimento dentro das trajetórias de vida e trabalho, que se apoiam na memória. Segundo Brandão (2008, s/p):

Entendemos por trajetória de vida ou trajetória identitária o processo de apreensão da realidade da qual cada indivíduo, mergulhado numa cultura (social, ampla e familiar) abstrai, a partir de sua percepção única, reordena e transforma em um projeto, profissão, modo e estilo de vida.

Dessa maneira, o sujeito seleciona suas experiências conforme sua vivência e está envolvido emocionalmente, de forma inconsciente, tornando-as influenciáveis e influenciado(a), formando diferentes elos, transformando-os em saber que se tornará sua trajetória de vida, transformando-se, em memórias e estas, como diz Brandão (2008, s/p), “estabelecem a nossa individualidade”.

Essas memórias são divididas em grupos, sejam informais ou de pesquisa (pesquisador), e causam a aproximação entre os membros desses grupos, com seus anseios, desejos, alegrias e frustrações. Ao compartilhar essas lembranças, há a valorização e compreensão, estreitando os laços e surgindo uma nova relação. Como diz Souza (2007, p. 4), “A memória é escrita num tempo que permite deslocamentos sobre as experiências [...] inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendi-

zagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes sociais.”

Sobre isso, percebe-se o quanto os grupos sociais contribuem para aproximação e troca de experiências estreitando as relações e ainda agregando essas trocas de experiências para a suas práxis cotidiana. Quando nos relacionamos com outras pessoas em um contexto social, temos a oportunidade de compartilhar nossas experiências e aprender com as experiências dos outros. Essa troca de informações e vivências pode nos ajudar a ampliar nossos horizontes, a adquirir novos conhecimentos e a desenvolver novas habilidades.

Outrossim, quando nos relacionamos com outras pessoas em um contexto social, neste caso vislumbramos o ambiente escolar, estreitamos nossas relações e fortalecemos nossas conexões sociais. Isso pode ser muito importante para a nossa saúde mental e emocional, pois nos sentimos apoiados e compreendidos pelos outros membros do grupo social. Quando nos sentimos parte de um grupo social, também nos sentimos mais motivados e engajados em nossas atividades cotidianas.

Logo, as trocas de experiências em grupos sociais podem contribuir para a práxis cotidiana das pessoas. Quando aprendemos novos conhecimentos e habilidades em um contexto social, podemos aplicá-los em nossas atividades cotidianas e melhorar nossas vidas de diversas maneiras. Além disso, as trocas de experiências em grupo social também podem ser uma fonte de inspiração e motivação para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda para Brandão (2008, s/p), no que se refere sobre memórias, “[...] toda a memória é conhecimento, como processo de aprender-ensinar-construir. Fazer, desfazer, refazer (se) – uma investigação, por meio da (auto)biografia, do sentido de nossas e das trajetórias seguidas”.

Essa evocação às memórias, às escolhas realizadas e aos resultados exige reflexão, pois o que fica registrado é aquilo que foi significativo naquele momento, que teve um sentido e indica uma futura direção. O resultado das experiências pessoais e profissionais tece relações sociais dentro e fora do ambiente de trabalho. São esses resultados que proporcionam a (auto)formação da práxis docente.

Assim, essa modificação que ocorre depois da análise das experiências vividas e sentidas, como Thompson (1981) registra, causa diferentes aspectos, que trazem avanços na trajetória de vida, ou os que geram o caos e a desordem, mas se acredita que eles favorecem a ruptura com o “antigo”, incorporando-se naturalmente à sintaxe de experiências sentidas.

Pensando dialeticamente o conceito de experiência, procurou-se percebê-lo através de larga produção empírica com o intuito de construir um suporte sólido para seus trabalhos. A abordagem dialética do conceito de experiência busca entender a complexidade e a dinamicidade desse conceito, considerando que ele está sempre em constante transformação e que é influenciado pelas relações sociais e históricas.

Thompson propõe a distinção entre a experiência vivida e a experiência percebida. A segunda aproxima-se daquilo que Marx e Engels (1998) mencionam sobre a consciência social, pois é a relação entre as experiências sobre as ações históricas que não poderiam ser adiadas ou falsificadas pela “falsa consciência”. Acrescenta Thompson (1981, p. 277):

[...] Em uma análise comparativa, o modelo tem apenas valor heurístico, passível de geralmente redundar em perigo, dada sua tendência em direção a uma estase conceitual. Na história, nenhuma formação de classe específica é mais autêntica ou mais real que outra. As classes se definem de acordo com o modo como tal formação acontece efetivamente.

O processo de (auto)formação acontece efetivamente a partir das experiências históricas conquistadas e apreendidas tanto por homens quanto pelas mulheres de forma concreta. Ainda nesse sentido, descreve Müller (2003, p.341):

Thompson observa que as regularidades no interior do ser social, com frequência, resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem à experiência vivida, à experiência I, mas não penetram como reflexos na experiência II. No entanto, a pressão dessas causas sobre as totalidades do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia[...].

Segundo Moraes e Müller, (2003, p. 12) ao realizar a distinção entre experiência I – experiência vivida e experiência II - experiência percebida por Thompson (apud Moraes e Müller, 2003, p. 12), entende-se que a experiência percebida seria a consciência social, nos termos definidos por Marx. A experiência vivida seria aquela resultante das experiências vivenciadas na realidade concreta, que se choca com a experiência percebida:

A experiência I está em eterna fricção com a consciência imposta e, quando ela irrompe, nós, que lutamos com todos os intrincados vocabulários e disciplinas da experiência II, podemos experimentar alguns momentos de abertura e de oportunidade, antes que se imponha mais uma vez o molde da ideologia (THOMPSON, 1981 apud MORAES; MÜLLER, 2003, p.13).

Isso significa que a vivência da experiência proporciona a releitura das práticas, preceitos e, ao mesmo tempo, pode contribuir para a constituição das identidades de classe, de gênero, de geração e de etnias. “A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (JOSSO, 2004, p. 49).

Isto é relevante quando se trata de experiência, que é concernente ao ser humano, em sua caminhada única, realizada de encontro a relações sociais, profissionais, humanas, que se acumula no tempo, com situações e variações. Este é um processo individualizado; ou seja, a experiência é um processo único, pois cada indivíduo vai registrar a sua vivência de formas diferentes e torná-la experiências diferentes. Assim diz Wosniak (2016, p. 268):

A experiência para Dewey é um processo do viver que se relaciona de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Dessa relação brotam conflitos, resistências, impressões. Destes elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções.

Analisa-se a experiência com o significado de integração entre os fatos, objetos e o sujeito; assim também ocorre com as experiências no campo educacional, pois a experiência como objeto da sua (auto)formação na prática docente só ocorre à medida em que o docente reflete sobre a sua experiência em sala de aula, visto que as ideias e os fatos são inexistentes fora da experiência.

Nóvoa (1999, p. 18) sugere uma sistematização no que se refere à análise das experiências, ou seja, “a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”. Então, as (auto)narrativas deveriam, como cita o mesmo autor, fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores, além do auxílio nas práxis docente construída a partir do discernimento da experiência.

Por isso, para Schwartz (2010), “a experiência é formadora desde que a pessoa tenha condições de refletir sobre ela, ou seja, que ela proporcione a formação profissional, formação contínua e a (auto)formação”. No que se refere a experiências e aos sujeitos, diz Cordeiro (2007, p. 62):

Os sujeitos da experiência que dão ponto de chegada e de partida de suas vivências, dando-lhes abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da constante exposição aos saberes advindos da experiência, dos ritos de iniciação e dos intercâmbios culturais [...]

Assim são os sujeitos envolvidos nas experiências que ditam o ponto de chegada para as suas experiências determinantes. O pesquisador(a) é um mero espectador(a) do relato dessa vivência, analisando com os olhos do próprio sujeito a importância dada por ele(a).

Dessa forma, a (auto)formação é um processo autônomo de si mesmo, apoiado no coletivo, com a ideia de ser colaborativo, onde cada experiência e vivência são somadas e representa um caminhar de emancipação crítica, supondo a ideia de inacabado mencionado por Freire (2005), da incerteza, que nada em educação está pronto, acabado, pois é um processo de construção diária.

A partir dessa concepção de formação idealizado por Freire, vê-se a ideia de (auto)formação com essa proximidade com a análise da experiência, como uma fonte de inspiração para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois a (auto)formação ocorre na aprendizagem pela experiência, ou seja, ocorre de forma contínua, interativa e reflexiva. Conforme Santos apud Dewey (1958, p. 118):

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência.

O educador deve considerar todo e qualquer tipo de experiência é relevante para o processo educativo, pois carrega consigo uma bagagem de vivências, culturas, que o constituem como ser social, tanto dele(a) quanto da equipe discente; somente assim a experiência apresentada torna-se de fato relevante para a construção de um novo processo de conhecimento, isto só corre se o docente tem um olhar cuidadoso para aproveitar tais experiências em suas aulas. Cotidianamente, observam-se vivências que se tornam significativas para o processo evolutivo dentro e fora do contexto educacional, como diz Westbrook (2010, p. 37), “a experiência alarga os conhecimentos”. Desse modo, enriquece o espírito, dando significado mais profundo à vida.

É relevante mencionar o quanto a metodologia adotada pelo docente pode contribuir para a desvelamento destas experiências que possam contribuir com a (auto)formação, vemos que as metodologias que podem contribuir assertivamente com o desvelamento destas experiências auto formativas, são as metodologias ativas, onde o aluno é o centro do processo educativo, o professor é coadjuvante neste cenário de aprendizagem,

Vale dizer que a experiência corrobora com o crescimento do indivíduo tanto no sentido educacional quanto espiritual, tornando o bem viver menos conflituoso, proporcionando novas reflexões sobre mundo no qual se vive. No processo educativo analisado por Santos apud Dewey, à proporção que se vivenciam os fatos, produzem-se as experiências e, a partir dessa reflexão, um novo aprendizado se constrói, de certa maneira se (auto)formando, ou seja, a formação ocorre à medida em que há experiência.

Thompson (1981, p.16), “reflete sobre a experiência que surge de modo espontâneo para o ser social, nesse caso o docente, experiência que surge espontaneamente no ser social [...]”. Dessa forma, surgem as mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, pois exerce pressões sobre a consciência social.

A (auto) formação, conforme Lopes (1991, s/p.), “é um ato pelo qual o sujeito (auto) conscientiza-se e influencia o seu próprio processo de formação pela tomada de consciência de suas ações de modo retroativo”. Assim, projetam-se as aprendizagens e as experiências de vida para o processo de (auto) formação, tornando-as significativas para o sujeito do processo.

Para Loss (2015, p. 38947), “o ato de autoformar-se significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente”. Ainda conforme Loss (2015, p. 38947), a “autoformação objetiva mobilizar e\ou provocar as pedagogas por meio de questionamentos” à reflexão sobre a experiência de ser pedagoga numa instituição militar. Esse ato reflexivo faz o sujeito voltar o seu “olhar” para suas dimensões internas (pensamentos, conceitos, sensações e sentimentos) e externas (experiências e ações cotidianas). Para tanto, a reflexão, como princípio da (auto)formação, requer o despertar do espírito crítico do sujeito, no sentido de formar opiniões e juízos sobre suas relações e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar das experiências como (auto)formadoras, verifica-se como o campo de pesquisa é fértil, amplo e dinâmico. Entende-se que cada um envolvido no processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, processo (auto)formativo, reflete sobre as suas próprias vivências, da sua trajetória de vida e docente e, a partir delas, vai construindo, então, o processo (auto) formativo.

Percebe-se, então, que esse aprendizado (auto)formativo ocorre cotidianamente, por meio das experiências que os mesmos elencaram como relevantes dentro da sua prática docente. As experiências individuais também são significativas, envolvendo aspectos emocionais e particularidades vivenciadas por cada um, seja no aspecto profissional ou no pessoal.

Ademais, a (auto)formação faz com que o sujeito(a) repense seus atos, seja autocrítico, reavalie suas prioridades dentro ou fora da sala de aula e a maneira como interage com o outro(a). Isso possibilita o autocohecimento e constrói, assim, novas experiências.

As experiências (auto)formativas no trabalho docente realizado no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria podem partir do envolvimento com o corpo discente, mas também envolvem a intervenção da equipe diretiva para atingir os objetivos traçados pela instituição. O quadro docente também pode oferecer apoio nesse processo.

O envolvimento com o corpo discente pode se dar por meio da observação e escuta dos alunos e alunas, o que pode permitir uma compreensão mais ampla de suas necessidades e interesses. A partir disso, os professores podem desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes, que levem em consideração as características e especificidades dos alunos.

Por sua vez, a intervenção da equipe diretiva pode ser importante para definir os objetivos da instituição, bem como para estabelecer políticas e diretrizes que orientem o trabalho docente. A equipe diretiva pode oferecer suporte e orientação aos professores para que estes possam desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas aos objetivos da instituição.

É importante ressaltar que as experiências (auto)formativas no trabalho docente podem envolver tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Os professores podem participar de cursos, palestras, oficinas e outras atividades de formação, tanto internas quanto externas à instituição, para aprimorar suas competências e habilidades.

Em resumo, as experiências (auto)formativas no trabalho docente realizado no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria contor-

nam o abarcamento com o corpo discente, a intervenção da equipe diretiva e o apoio do quadro docente. Essas experiências podem ser importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes, que contribuam para o alcance dos objetivos da instituição.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da Aprendizagem: uma possível aproximação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal - RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. Memória (auto)biográfica como prática de formação. In: **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun.2002.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Experiência, histórias de leitura e formação: bastidores da leitura e cenas da escola. In: _____. **Histórias de vida e formação de professores**. Boletim 01, Secretária de Educação a distância, Ministério da Educação, março/2007.
- EGGERT, Edla; SILVA, Marcia Alves da. O ‘dentro’ e o ‘fora’ do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. **Educação Unisinos**, v. 14, n.1, p. 59-65, jan./abr. 2010.
- JOSSO, Marie-Chirstine. 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, mai./ago. 2006.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

- LOSS, Adriana Salete. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**. 37ª Reunião Nacional da Anped - Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: Anped, 2015.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Clássicos Filosofia Ciências/Sociais)
- MENEZES, Jaci Martins Ferraz. Memória, autobiográfica e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente. In: CORDEIRO, Verbenha Maria Rocha. **Histórias de vida e formação de professores**. Boletim 01, Secretária de Educação a distância, Ministério da Educação, março/2007.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”**: E.P. Thompson, história e sociologia. XI Congresso Brasileiro de Sociologia/SBS. Campinas: Unicamp, 2003.
- MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e utopia**: Thompson e a História. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1 p.11-20, jan./jun. 1999.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. Associação Brasileira de pesquisa em Educação em ciências. Campinas, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.
- SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010.
- THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1981.
- WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jocielle. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gear-te>. Acesso em: 23 mai. 2021.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Submetido em 02/05/2023

Aceito em 01/07/2023