# As narrativas como objeto para a reflexão do desenvolvimento profissional da docência e da formação continuada

# Narratives as object for the reflection of the professional development of teaching and continuing education

# Las narrativas como objeto de reflexión del desarrollo profesional del docente y la formación continua

**Caio Corrêa Derossi**
*Mestre em Educação- Universidade Federal de Viçosa (UFV)*
*Contato: derossi.caio@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar e compreender os elementos de desenvolvimento profissional da docência e de formação continuada, a partir das narrativas de uma professora de História da educação básica. Para tanto, foram sinalizadas as principais discussões conceituais acerca das categorias: desenvolvimento profissional da docência e formação continuada. Em seguida, considerando a abordagem qualitativa e naturezas empírico-bibliográfica da pesquisa, foram apresentados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e da entrevista narrativa que orientaram a produção dos dados. Ao fim, foram apresentadas as narrativas da professora Luísa, colaboradora da pesquisa, em que se evidenciam as reconstruções das memórias e das experiências presentes nas narrativas que indicam os caminhos do desenvolver e do formar na profissão docente.
**Palavras-chave:** Narrativas (Auto)biográficas; Desenvolvimento Profissional da Docência; Formação Continuada.

**Abstract:** This article aims to analyze and understand the elements of professional development in teaching and continuing education, based on the narratives of a History teacher in basic education. Therefore, the main conceptual discussions about the categories were signaled: professional development of teaching and continuing education. Then, considering the qualitative approach and empirical-bibliographic nature of the research, the theoretical-methodological assumptions of the (auto)biographical research and the narrative interview that guided the production of data were presented. At the end, the narratives of Professor Luísa, a research collaborator, were presented, in which the reconstructions of memories and experiences present in the narratives that indicate the paths of developing and training in the teaching profession are highlighted.
**Keywords:** (Auto)biographical narratives; Professional Development of Teaching; Continuing Training.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar y comprender los elementos del desarrollo profesional en la enseñanza y la formación continua, a partir de las narrativas de un profesor de Historia en la educación básica. Por lo tanto, se señalaron las principales discusiones conceptuales sobre las categorías: desarrollo profesional de la

enseñanza y formación continua. Luego, considerando el enfoque cualitativo y el carácter empírico-bibliográfico de la investigación, se presentaron los supuestos teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica y de la entrevista narrativa que orientaron la producción de datos. Al final, se presentaron las narrativas de la profesora Luísa, colaboradora de investigación, en las que se destacan las reconstrucciones de memorias y experiencias presentes en las narrativas que indican los caminos de desarrollo y formación en la profesión docente.
**Palabras clave:** Narrativas (auto)biográficas; Desarrollo Profesional de la Enseñanza; Formación Continua.

## I- Palavras iniciais

O presente artigo apresenta dados produzidos em uma dissertação, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública mineira, elaborada pelo autor do texto, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da instituição. A presente pesquisa objetivou compreender e analisar se o espaço da supervisão do estágio curricular, realizado por professores de História, da educação básica, poderia ser considerado como elemento do desenvolvimento e da aprendizagem profissionais da docência. Assim, apresento um recorte de uma professora participante da referida investigação, para refletir os aspectos do desenvolvimento profissional e da formação continuada a partir de suas narrativas de vida, de escolarização, de formação, de profissão, considerando o trabalho remoto no contexto pandêmico, produzidos sob as lentes da entrevista narrativa.

Partindo da compreensão de que o professor é profissional e sujeito histórico, social e que reflete acerca das dinâmicas as quais se insere, o texto objetiva compreender e analisar aspectos do desenvolvimento profissional da docência e da formação continuada, a partir das narrativas que apontam para as apropriações em relação aos saberes, as experiências e ao trabalho, que constituiu à docência, já que como aponta Freire (1991, p. 58) “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. E ainda, as narrativas se encaminham para o reconhecimento de que estamos a falar de sujeitos reflexivos, produtores e produtos das relações sociais, políticas, econômicas e históricas, marcando portanto, as dimensões colaborativa e coletiva da formação e do trabalho docentes.

Cumpre destacar que o presente artigo, que se debruça sobre as questões da formação docente, do desenvolvimento profissional e das narrativas de vida, de escolarização, de formação, de trabalho e de pandemia, se configura como um ato de resistência, marcando uma posição em prol da defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. E ainda, se destaca que o texto foi escrito quando o Brasil ultrapassava a marca de quatrocentos e sessenta mil mortes, em razão da pandemia e da ingerência governamental.

As narrativas encaminham para o reconhecimento que os sujeitos são reflexivos, produtores e produtos das relações sociais, políticas, econômicas e históricas, marcando portanto, as dimensões colaborativa e coletiva da formação e do trabalho docentes. Em termos de organização do texto, ele se subdivide em três seções, excetuando-se as palavras iniciais e as considerações finais. A primeira faz uma discussão acerca das categorias de desenvolvimento profissional da docência e da formação continuada, elencando seus pontos de toque e de distanciamento. A segunda traz um debate teórico-metodológico acerca da abordagem (auto)biográfica e da entrevista narrativa, que balizaram a produção dos dados. A terceira apresenta as narrativas da professora Luísa, participante da pesquisa e sujeito do texto, e suas relações com o desenvolvimento e a formação continuada.

## II- A categoria de desenvolvimento profissional da docência e suas relações com o processo de formação continuada

A presente seção faz um arrazoado acerca da categoria de desenvolvimento profissional da docência, explicitando suas interfaces e pontos de distanciando com o processo de formação continuada. O intuito central é apresentar as principais considerações da temática presente na literatura, como forma de panorama no que já fora indicado pela fortuna crítica de pesquisas, conforme também apontado por Martins (2017).

A categoria de desenvolvimento profissional da docência está associada às críticas ao modelo técnico de formação de professores, bem como a emergência do paradigma crítico reflexivo, que reconhece, entre outras questões, que os docentes estão em processos de desenvolvimento ao longo de

suas trajetórias. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional passa a ser entendido para além dos estágios das formações inicial e continuada, e considera também as dinâmicas próprias do trabalho e de suas condições. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional possui uma relação implicada com a formação docente, e que segundo Garcia (1999, p. 137) "é uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança". Cumpre destacar que a referência a Garcia (1999) e a Marcelo (2009) referem-se ao mesmo autor.

O conceito de desenvolvimento profissional é multifacetado e sofre variações ao longo do tempo, em razão das alterações do trabalho docente, das relações dos professores com o conhecimento, bem como, em outras mudanças relacionadas às tecnologias, aos currículos e à gestão das políticas públicas e do processo de ensino-aprendizagem. A escola como instituição social também se alterou, em sua estrutura organizativa e nas funções dos educadores. Segundo Charlot (2007) os professores deixam de ser concebidos como transmissores de conhecimentos e passam a ser compreendidos como mediadores de uma relação com o saber, demandada dos sistemas produtivos, da sociedade e pelo reconhecimento de que as crianças aprendem de outras formas, em diferentes espaços.

O entendimento de que a educação e a formação de professores são necessárias para o desenvolvimento econômico do país e de seus cidadãos, é reendossado no contexto de globalização da economia, somando-se ao que Nóvoa (2009) indicou como desafios e diversidade de utilização de métodos e tecnologias para se ensinar e se aprender. Dessa forma, André *et al*. (2010, p. 1) afirmam que "(...) as reformas educativas reclamam uma redefinição da profissão docente e, consequentemente, dos modelos formativos. Espera-se muito dos cursos de formação inicial e, consequentemente, dos professores formadores."

Em função dos desafios da profissão docente, sua atuação demanda por sólidas formações inicial e continuada, para que o professor esteja preparado para mediar as questões próprias do ensino nesses contextos. É em razão de

situações desafiantes, que se pautam uma formação permanente do professorado, já que a apropriação, a mobilização e a produção de conhecimentos para o exercício profissional não podem se findar na etapa da formação inicial. Portanto, são necessários o fomento de outros saberes, que não aqueles do curso de graduação, instaurando assim, a perspectiva de uma formação continuada, que ocorre ao longo da carreira.

Abrante e Ponte (1982) compreendem que a categoria desenvolvimento profissional da docência ganha maior destaque a partir dos anos de 1980 no campo educacional, com o objetivo de integrar as naturezas das formações inicial e continuada, sem dicotomias. Nessa direção, Imbernón (2001) pauta em tom crítico que a docência, entre outras profissões, se configurou historicamente com o entendimento que o conhecimento acerca de um conteúdo específico já revelava uma relação proporcional com a sua capacidade em ensiná-lo. Mas, na verdade, a tarefa de ensinar é muito mais complexa que a guarda de determinados conhecimentos, uma vez que, precisa considerar os diferentes sujeitos e contextos que compõem o processo.

Desse modo, Garcia (1999) afirma que o processo de desenvolvimento profissional da docência é contínuo, composto por distintas fases, têm aspectos individual e coletivo e que se relacionam com o trabalho e suas condições. No mesmo sentido, Marcelo (2009) destaca que o processo de desenvolvimento tem um caráter intencional de mudanças, já que as experiências encaminham e dão novos significados e conhecimentos a partir da observação e da participação do professor em contextos e em relações diversas de aprendizagem.

Marcelo (2009) ainda frisa que o desenvolvimento marca para ele uma disposição de continuidade, de evolução, já que é interativo, dinâmico, individual, coletivo, colaborativo e processual ao longo da carreira. O professor precisa ser considerado nessa perspectiva um sujeito que aprende e que reflete quando participa e se relaciona com os diversos contextos e sujeitos. Assim, a dinâmica do desenvolvimento perpassa os diferentes momentos da carreira profissional, marcando a relevância de se refletir sobre as experiências e as práticas.

Day (1999) compreende o desenvolvimento profissional a partir das experiências vividas pelos sujeitos, quer sejam pessoais, quer sejam

profissionais. Para o autor, o processo de desenvolvimento ocorre mediado pelas condições institucionais e sociais, representando para ele que:

> O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (DAY:1999, P. 4)

Para Ramalho, Gauthier e Nunes (2004) o desenvolvimento profissional da docência está associado à como os professores, em contextos de transformação, estabelecem relações autônomas e de gestão do processo educativo, tendo uma postura crítica de reflexão e de pesquisa. Para os autores, o desenvolvimento profissional é dinâmico e complexo, que envolvem dinâmicas pessoais e coletivas dos docentes. Logo, ele é dialético e está associado com a dimensão crítica do trabalho pedagógico, que articula diferentes saberes em prol de políticas e projetos de formação de professores. Dessa forma, pensando a prática reflexiva, Perrenoud (1999) assevera que a reflexão deve se pautar no trabalho colaborativo face às práticas pedagógicas. Isso faz com que o professor reflita sobre as suas ações, bem como reelabore de forma crítica as demandas de aprendizagem de seus alunos.

Imbernón (2001) faz um balanço de que a temática de formação continuada de professores teve ganhos significativos com pesquisas que aliaram pressupostos teórico-práticos, principalmente em relação as produções acerca da formação inicial. Na mesma direção, Prada (1997, p. 88-89) reconhece distintas expressões que são utilizadas para denominar entendimentos diversos de formações permanentes, a exemplo de: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, especialização, aprofundamento, formação continuada, contínua, formação permanente, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização e compensação. Não é objetivo aqui sumarizar cada conceito, mas destaca-se que cada entendimento é norteado por concepções ideológico-filosóficas distintas.

Cumpre ainda ressaltar que Imbernón (2001, p. 15) estabelece marcos temporais para situar os debates acerca da formação continuada. Para o autor, as discussões se iniciam na década de 1970, com a prevalência de um referencial tecnicista na formação docente e de programas formativos governamentais. A década seguinte é marcada pela emergência de paradigmas prático e crítico, tencionando os pressupostos técnicos dos cursos formativos de professores, em razão de transformações no quadro do trabalho docente e de novas demandas no que tangem o planejamento, a programação e as habilidades dos professores. Nos anos 1990, é iniciado um movimento de mudança, ainda que paulatino, já que é posta a discussão da qualidade da educação e da formação, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e marcada pelas reformas educacionais e avaliações em larga escala, reconhecendo gargalos e marcando responsabilidades de financiamento dos processos educativos. E a partir dos anos 2000 até os presentes dias, Imbernón marca a busca por novos horizontes formativos.

Nóvoa (2009) afirma que o quadro de invisibilidade da profissão docente perdurou até o reconhecimento das pesquisas internacionais apontarem para que os principais problemas que atingiam o campo educacional serem da ordem dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, diversos pesquisadores realizam a defesa da formação continuada de professores, como afirma Gatti (2008, p. 67): “após dez anos da promulgação da LDBEN, observamos a preocupação do legislador com aspectos básicos relativos a alguns dos meios formativos mais utilizados em propostas de educação continuada e suas metodologias”.

Embora o curto lapso de tempo, em se tratando de políticas públicas e produção de conhecimento, as mais de duas décadas desde a promulgação da LDB, sinalizaram para a importância do desenvolvimento profissional da docência, que congrega os processos formativos inicial e continuado dos professores, reconhecendo a escola, seus agentes e seus contextos como espaços formadores dos docentes. Desse modo, Candau (1999) reconhece que as práticas realizadas no cotidiano da escola, inserida em um processo relacional e coletivo, são componentes essenciais para o desenvolvimento dos educadores, asseverando que “é importante que essa prática seja reflexiva,

capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, coletivamente" (CANDAU, 1999, p. 2).

Entretanto, mesmo com a marcação coletiva e contextual das ações de reflexão e de prática dos professores, Candau (1999) afirma que as dinâmicas formativas e de desenvolvimento são heterogêneas, já que precisam considerar os aspectos subjetivos e as fases da carreira, as quais os professores se encontram. Davis *et al*. (2011) compreendem que a formação contínua lega qualidade para o processo de desenvolvimento profissional, ao passo que valoriza a profissão e a função social do educador e da educação. Para as autoras (2011), o desenvolvimento profissional é articulado com as dimensões pessoais do sujeito, que impactam na gestão dos processos educativos e formativos de docentes e discentes, bem como colaboram com a superação das dificuldades pelo cenário estrutural de mazelas. Portanto, o desenvolvimento profissional da docência é institucional, coletivo, contínuo, colaborativo e permanente.

Desse modo, Veiga (2002, p. 16), defende a ideia de uma formação permanente dos professores, entendendo-a "com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente", marcando a consonância de tal entendimento que persiste nas pesquisas atuais. Portanto, essa perspectiva formativa coaduna o desenvolvimento de saberes próprios da formação inicial, com a integração de situações dadas pelas práticas profissionais cotidianas. Por isso, o desenvolvimento profissional assume a perspectiva permanente, por reconhecer o inacabamento e a dinâmica contínua de formação em face as trajetórias e demandas da profissão.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) entende que tanto a formação continuada quanto o desenvolvimento profissional instauram uma dimensão formativa permanente dos professores, ressaltando uma distinção entre o primeiro e o segundo, já que "[a formação continuada é] como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento". Na mesma direção, Simão *et al.* (2009) analisam que o processo de desenvolvimento profissional da docência é relacionado com

a dimensão continuada da formação, que concatena elementos de colaboração e de investigação-ação realizados nos espaços formativos em conjunto com os sujeitos.

Para Imbernón (2001), o desenvolvimento profissional da docência ocorre no âmbito da formação continuada, realizada de forma permanente considerando os sujeitos, os espaços e os contextos. No mesmo sentido, Garcia (1999) entende a formação continuada, enquanto um processo de colaboração e reflexão das relações e das práticas, que instaura o desenvolvimento profissional da docência e que ocorre ao longo das trajetórias de vida, de formação e de profissão dos professores. Por isso, para Garcia (1999), é essencial considerar os contextos, os espaços e os sujeitos para se pensar o desenvolvimento profissional dos educadores. Logo, Imbernón (2001) propõe que se entendermos a formação contínua como processo coletivo de significação das experiências práticas profissionais, em conjunto com outros saberes construídos ao longo da vida, reconhecemos a indissociabilidade com o desenvolvimento profissional, que demarca as dimensões de ensino e aprendizagem do sujeito. Para o autor (2001), o desenvolvimento profissional possui diferenças em relação a formação continuada. Ele afirma que:

> A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2001, p. 43-44).

Dessa forma, como disposto pelos autores, existem diferenças entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional, uma vez que a primeira não é o único fator para que ocorra a segunda, como aponta Imbernón (2001). Entretanto, é relevante sinalizar as fronteiras entre as duas categorias, pois mesmo que o desenvolvimento profissional reflita dimensões pessoais e de reflexão das memórias, das experiências, do trabalho docente, das relações com os sujeitos e com os contextos, tais elementos também são pontos motivadores tanto da formação, quanto do desenvolvimento dos educadores.

Garcia (1999, p. 139) afirma que “poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem

a outra". Portanto, para o autor, o desenvolvimento profissional ocorre de modo paralelo e concomitante com a escola, marcando a relevância de se pensar o estabelecimento de ensino e os contextos. Para Garcia (1999) a formação e o desenvolvimento profissional perpassam os sujeitos, no caso os professores, o ensino, a escola e o currículo, inovação. O autor (1999, p. 141) reconhece a escola como "a unidade básica de mudança e formação", postulando que as atividades de desenvolvimento profissional precisam estar aliadas ao espaço escolar, educativo para formar docentes. Entretanto, Garcia (1999) pondera também que a instituição precisa estar aberta para a realização de um trabalho coletivo, colaborativo que contribua com o desenvolvimento profissional. Para além disso, o estabelecimento escolar deve fomentar a gestão democrática e participativa de todos os agentes que compõem a instituição. Em termos estruturais, o desenvolvimento profissional também é fomentado por políticas públicas que tem como objeto as escolas e os professores. Porém, Garcia (1999) assevera que para ocorrer o desenvolvimento profissional o professor precisa ter tempo e apoio para poder aprender, refletir e planejar sobre suas práticas e sua atuação. Logo, a prática da reflexão não deve ser restrita a um período específico, mas sim, incorporada como um hábito que marca o questionamento e a elaboração de propostas.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional da docência deve se pautar em um trabalho formativo colaborativo, que envolve os demais pares e toda a comunidade escolar. Todavia, a dinâmica da profissão é repleta de desafios e incertezas, que por vezes, impossibilitam o diálogo e o apoio institucional, que são elementos centrais para o desenvolvimento. Tratar das dimensões da docência, sinalizam para o reconhecimento da profissão, sendo o professor o profissional que propõe uma prática pedagógica, alicerçada em diferentes bases de conhecimento e comprometida com a ação social.

Adjacente a essas discussões, Ferreira (2009) reflete o desenvolvimento profissional da docência a partir das categorias de profissionalidade e professoralidade. A primeira refere-se a prática pedagógica responsável do professor, realizada de forma ética e comprometida, e a segunda, é relativa ao movimento de reflexão das práticas, considerando o trabalho e os conhecimentos produzidos. Para a autora (2009), é no contato entre as duas

categorias que faz com que o professor conceba a sua aula como espaço de união entre teorias e práticas a serem refletidas em conjunto com as experiências e com os seus saberes.

Destarte, com base no explicitado, o desenvolvimento profissional da docência é um processo permanente, que se inicia na escolarização e atravessa a formação inicial e as atividades da produção. A formação continuada é parte do processo de desenvolvimento, mas a segunda dimensão, envolve aspectos latos, como: a carreira, a instituição, a relação da práxis e dos saberes produzidos. Portanto, o desenvolvimento profissional da docência deve considerar as singularidades dos sujeitos, dos contextos e dos espaços formativos, em prol da valorização da profissão, da reflexão e da prática pedagógica ética, com responsabilidade.

## III- Aspectos metodológicos e a entrevista narrativa

A presente seção traz apontamentos teórico-metodológicos utilizados na produção da pesquisa empírico-biográfica, de abordagem qualitativa, no que se refere às principais teorias do campo e ao instrumento de pesquisa utilizado, a pesquisa narrativa. A inspiração na construção das sendas metodológicas estão em consonância a contribuição de Gomes (2018).

Nos orientando pela abordagem qualitativa, preocupada em enfocar os sentidos e significados das ações localizadas no tempo-espaço, conforme orientações de André (2013) e Muyllaert *et al*. (2014), seguimos uma perspectiva biográfico-narrativa, que se utilizou da entrevista narrativa como principal instrumento de produção de dados da pesquisa, visto a possibilidade fortuita de entrar em contato com as experiências e memórias ressignificadas dos sujeitos participantes. Desse modo, Delory-Momberger (2012) compreende que a entrevista narrativa é um elemento potente de análise e produção de conhecimentos, em função do contato com os aspectos singulares e experienciais de quem narra, contextualizando seus arranjos frente à dimensões coletivas. Rabelo (2011, p. 179-180) ainda assevera que mesmo que o pesquisador conjugue e/ou use outros instrumentos para a confecção da investigação, “a oralidade é a fonte mais importante e, por isso, a entrevista

narrativa é essencial, transformando-a em formato escrito através de transcrições".

Autores como Flick (2004), Silva e Pádua (2010), Bolívar (2014), Muyllaert *et al*. (2014), Rabelo (2011), entre outros que poderiam ser citados, já apontaram para os distintos usos da pesquisa narrativa no campo educacional, envolvendo professores também. Nesse sentido, Galvão afirma que:

> A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional. (GALVÃO: 2005, p. 343)

Assim, propõe-se ouvir as vozes dos professores e suas experiências, seus itinerários de vida, de formação, de profissão, de escolarização, entre os espaços e os demais sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem, como aponta Rabelo (2011, p. 184) que "as narrativas apresentam-se como possibilitadoras de um conhecimento mais amplo do professorado e da escola". Na mesma direção, Souza (2014, p. 43) aponta que o que é narrado pelos sujeitos "centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente as reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si".

Logo, as narrativas desvelam um duplo movimento: o primeiro da veiculação das experiências e das memórias, e o segundo dos arranjos de tais aspectos próprios do eu com os contextos globais, contextuais. Sobre isso, Silva e Pádua (2010, p. 112) comentam que "para além das singularidades das histórias subjetivas, as narrativas podem nos revelar processos históricos coletivos."

Dessa forma, Bolívar (2002) trata que em termos da produção da pesquisa, o investigador precisa considerar além das narrativas compartilhadas pelos sujeitos, os contextos os quais estão inseridos, são produzidos e produtores de suas identidades. Isso é relevante quando reconhecemos que os

discursos narrados são engendrados e compostos pelos aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos que os indivíduos participam.

Nessa perspectiva, utilizamos a pesquisa narrativa para fomentar um diálogo, aqui em específico, sobre o desenvolvimento profissional da docência e a formação continuada. Assim, a partir de eixos temáticos que suscitavam as trajetórias de vida, de escolarização, de formação, das práticas pedagógicas, do papel de supervisão do estágio e do trabalho remoto, discutiu-se particularmente aqui, as categorias de desenvolvimento profissional e de formação continuada.

Cumpre destacar que esta perspectiva de eixo temático segue uma indicação de Flick (2004), propondo uma espécie de mobilização para que o entrevistado fique mais à vontade para começar a sua narrativa. Dessa forma, o sujeito inicia sua narrativa a partir de um grande tema, sendo o pesquisador um agente de escuta ativa e sensível, que atento ao que é compartilhado, cria condições para que o entrevistado faça a sua narrativa sem constrangimentos e ao fim, pode ainda perguntar e fomentar alguma questão, que não tenha ficado esclarecida no decorrer do narrado. Logo afirma que:

> No esquema assim produzido, ao entrevistado é permitido o desdobramento de sua visão, que ocorrerá na medida do possível, sem a obstrução do entrevistador. Esse método tornou-se, portanto, uma forma de explorar o potencial das narrativas como fonte de dados para a pesquisa social. (FLICK: 2004, p. 115)

Desse modo, embora o protagonismo seja centrado nos sujeitos e em suas livres narrativas, as falas são instigadas pelo tema proposto e conta com o acompanhamento do pesquisador, que pratica uma escuta sensível e que pode intervir ao final. As entrevistas narrativas são os materiais bases que oferecerão subsídios para refletir sobre o tema da pesquisa, que não está posto *a priori*. Logo, como no caso descrito aqui, a categoria de desenvolvimento profissional da docência, é pensada a partir dos relatos da professora sujeita desse artigo.

Nesse horizonte, seguimos uma perspectiva hermenêutica de trato com as narrativas, entendidas por Souza (2006) como interpretativa compreensiva, que pensa a interpretação das narrativas considerando os sujeitos que as emitem e os seus contextos. Corroborando com tal perspectiva, Bolívar (2014) compreende que a investigação narrativa é hermenêutica, analisando concomitantemente o todo e as partes dos discursos e memórias reorganizadas. Portanto, tal tipo de interpretação considera os sujeitos, os contextos, os

sentidos e os significados atribuídos e produzidos por eles nas experiências, já que como afirma Galvão (2005, p. 335), “a análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito”.

Dessa forma, o presente texto fez a opção por enfocar a narrativa da professora Luísa, nome fictício escolhido pela própria participante da pesquisa. Ela é docente de um colégio de aplicação, vinculado a uma instituição de ensino superior federal, localizada na Zona da Mata Mineira. A docente de 45 anos, que possui 23 de experiência em sala de aula, é licenciada e mestre em História, especialista em Ciências da Religião, doutora em Antropologia, ambos por instituições públicas. Luísa tem uma origem familiar da camada popular, filha mais velha, de um núcleo de três irmãs, com os pais com o ensino básico como grau de escolaridade. A professora é mulher cisgênero, branca, heterossexual, sem filhos. Tais informações do perfil colaboram para a compreensão do sujeito que narra. Na seção seguinte, apresentamos, em primeira pessoa e como narrador observador, algumas de suas narrativas de desenvolvimento profissional e de formação continuada.

## IV- Narrativas de desenvolvimento profissional e de formação continuada da professora Luísa

A presente seção traz algumas narrativas da professora Luísa, que teve sua apresentação supracitada. Em função do recorte do trabalho, as falas partilhadas pela docente circunscrevem-se as dimensões do desenvolvimento profissional e da formação continuada.

A professora Luísa começa seu relato trazendo uma referência bourdesiana (2006) sobre a ilusão biográfica, no sentido de reconhecer que a narrativa não é linear e não consegue explicar tudo, já que retrata uma reelaboração do vivido, do experimentado, evidenciando uma articulação entre o pessoal e o coletivo. Entretanto, compreende-se que a narrativa é um espaço de representação da diversidade humana, capaz de propor reflexões sobre os aspectos de desenvolvimento profissional e de formação continuada.

Luísa é natural da capital mineira, mas se mudou com a família ainda na infância para uma cidade da Zona da Mata do mesmo estado. Ela narra que desde criança já brincava de ser professora com suas bonecas e com seus

colegas, mas que foi na época do curso pré-vestibular privado que cursou durante o ensino médio, após a maior parte da escolarização feita em estabelecimentos públicos, que a partir de uma conversa com um professor de História, se decidiu pela carreira. A professora conta que seu pai ficou receoso com a escolha profissional da filha, em razão da valorização social da profissão, mas acolheu sua decisão. Luísa também relata que a inquietação pela influência religiosa e que o momento político das manifestações populares em prol do *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, foram fatores marcantes pela escolha da docência em História.

A docente retratou que durante o período da formação inicial esteve envolvida em projetos de ensino, nos programas de monitoria, e de extensão, em arquivos e acervos documentais, além de ter feito seu estágio curricular obrigatório no colégio de aplicação da instituição. Luísa marca em seus relatos que o ingresso na docência, via concurso público, para trabalhar em outro colégio de aplicação, foi um momento destacado em sua trajetória profissional, já que na época de sua aprovação, ela havia se formado recentemente e não tinha experiências profissionais. Nesse sentido, Luísa compreende que a entrada no colégio de aplicação foi um passo primeiro e decisivo para a sua constituição profissional, marcando o intercâmbio entre os estudos de sua formação inicial e as demandas práticas, próprias do cotidiano escolar e do estabelecimento de ensino. Sobre isso, Luísa narra que:

> Então, o meu processo... é claro que a gente está sempre... até lembra um pouco da coisa do Edward Thompson quando ele fala da classe operária, que ela vai se constituindo. Eu penso muito a trajetória docente como essa trajetória que a gente está sempre se constituindo, então eu aprendi muita coisa na prática. [...] Quer dizer, eu já estou aí com 22 anos de escola, de sala de aula, e uma trajetória que eu fui construindo, de me tornar docente no dia a dia, na prática. Então, acho que essas práticas pedagógicas também foram e ainda são um aprendizado constante.

Outro ponto que tem relevo na narrativa da professora é com relação a dimensão da formação continuada nos programas de pós-graduação e as reverberações nas práticas pedagógicas em sala de aula. Luísa fez especialização, mestrado e doutorado e narra que os percursos formativos, as discussões e as pesquisas colaboraram com o alongamento dos debates no colégio, encaminhando para uma lógica de desenvolvimento profissional, que

engloba as experiências de vida e de formação para o contexto profissional. Assim, a professora relata:

> Eu comecei a falar isso tudo porque, na verdade, quando eu comecei a falar disso, eu estava falando das minhas práticas pedagógicas porque a passagem pelo mestrado e doutorado, elas tiveram uma importância muito grande para a minha experiência docente. Quando eu voltei do mestrado, eu incorporei muita leitura sobre o que era cultura, sobre principalmente a história das mulheres e de gênero. Então, eu comecei a dar aula trazendo mais essas questões. [...] Então, isso, eu precisei passar pelo mestrado para ter essas discussões embora sempre tivesse esse engajamento pela história das mulheres por questões que não eram teorizadas, talvez, mas elas faziam parte da minha prática pedagógica, mas quando eu voltei desses cursos, isso se tornou uma prática.

A professora destaca que o espaço da supervisão de estágio também é um momento do desenvolvimento profissional, já que por meio de interlocuções entre os alunos, ela promove um movimento de participação e de formação tanto para os discentes, bem como para si, revendo suas práticas e entrando em contato com revisões da historiografia. Luísa ainda destaca que a dinâmica de participação e construção conjunta é fruto da ressignificação de uma noção da prática de um estagiário passivo, que apenas observa e um professor detentor do conhecimento, alvo de crítica dos observadores. A esse respeita, ela narra que:

> Ano passado, eu tive uma experiência interessante porque foram 3 alunos assistindo às aulas ao mesmo tempo, e isso também é um desafio porque a gente está na sala de aula e, querendo ou não, a gente “tá” sendo observado, a gente tá sendo observado mesmo, né?! Criticamente! Então, isso nem sempre é muito confortável, embora nem sempre foi muito confortável para mim, embora tenha sido muito interessante e tenha sido uma área de conforto até agora porque é isso... eu acho que quando os alunos eram apenas observadores, ficava uma relação muito distante. E eu acho que a formação docente inicial não passa só pelo aluno assistir aula e depois ir lá dar uma aula de regência. Ele tem que ter interação com os alunos. Então, em vários momentos eu peço os alunos para... “Olha, eu vou dar aula semana que vem, eu vou dar aula de - mostro o que eu vou fazer”. E aí, eu chamo esses alunos para participarem. Eu falo: "Olha, você quer falar disso? Quer falar de alguma coisa? Te dou 10 minutos para fazer essa inserção". E eles participam. Então, assim, as aulas que antes eram aulas mais difíceis para mim porque eu pensava "Ai, tem alguém ali me observando", hoje, elas se tornaram aulas assim: "Vem participar comigo! Não me observe, vem construir comigo!" Então, isso foi muito interessante porque criou um espaço que

> eu chamo de troca. Eu acho que o estágio é isso, é um espaço de troca.

Desse modo, Luísa compreende que a partir de suas trajetórias, diálogos e contextos que construiu conjuntamente com os demais interlocutores, marca uma postura de reflexão crítica e de formação profissional permanente, composta dos atravessamentos da vida cotidiana, das demandas de sala de aula e dos significados atribuídos às experiências. Sobre isso, Luísa reendossa que:

> Então, a minha formação, também na minha trajetória docente, é aquilo que eu falei lá no início quando eu fiz referência ao Thompson, de ser uma formação que... à docência está sendo sempre construída e reconstruída, então não dá para eu falar: "Ah, eu me formei assim: professora." Não, eu me licenciei; mas, assim, a formação como professora é no cotidiano, ela é no dia a dia. A gente aprendendo na sala de aula.

Com relação ao trabalho remoto, em função do contexto pandêmico, e as alterações formativas e didáticas que precisaram ser mobilizadas no cotidiano e nas práticas profissionais, Luísa relata que:

> Tinha que fazer o trabalho da faxineira: a comida; gastar tempo com a limpeza de alimentos e continuar o trabalho, um trabalho à distância que um dos principais desafios também e eu acho que isso tem a ver até com o problema que eu te falei que eu tive lá quando eu voltei do doutorado, é que as minhas aulas são muito dialógicas. Eu não sei chegar em sala de aula e fazer uma aula expositiva, sabe? De 50 minutos que o aluno fica só olhando e eu parada. Eu sempre incentivo os alunos a falarem. Inclusive, eu uso muito material... Às vezes eu coloco os alunos em dupla, um lê uma parte, um lê um texto. Até lembro que tem dois textos que eu usava sobre Peste Negra que eu colocava: Um lia um, o outro lia outro; e aí, um tinha que contar para o outro o que ele leu. Então, assim, às vezes eu mando o da frente virar para o de trás e fazer um exercício juntos. Eu sempre gostei de ouvir os alunos nas aulas porque eu acho que o papel da história, dentro dessa perspectiva de criar; ajudar a formar uma consciência histórica; um pensamento histórico, é "botar" os alunos para refletirem, né?! E isso, eu acho que só pode ser feito com essas aulas mais dialogadas mesmo e menos expositivas. [...]tenho trabalhado muito mais, o trabalho “tá” muito mais porque não é só o trabalho da escola. Eu trabalho da escola que a gente tem que fazer essa coisa dessas técnicas corporais que a gente tem que ficar sentado o tempo inteiro na frente da câmera, do computador, que é muito cansativo, mas é um trabalho que também é isso, ele “tá” sendo dividido com coisas que eu não fazia antes. Todo dia ter que preparar o almoço, todo dia ter que lavar vasilha, sabe? Cuidar de coisas da casa que antes a faxineira cuidava, que eram divididas, que eu conciliava no meu dia a

> dia. Não que eu não fizesse comida, sempre eu fazia, mas eu fazia, às vezes sábado, e deixava congelada para a semana e ia tirando do congelador e colocando no micro-ondas e agora é isso; tem um monte de gente em casa, o trabalho, o lugar que eu "tô" você tem que ver a imagem, o que é, se a cama está arrumada, não pode ficar bagunçado o quarto porque vai aparecer, sabe, assim? Coisas que a pandemia tem colocado. E esse medo constante da contaminação.

De forma mais específica acerca das práticas pedagógicas, Luísa aponta:

> Eu cortei muitas atividades [...] E aí, as minhas práticas pedagógicas têm sido alteradas por isso. Não dá para eu fazer tudo que eu gostaria de fazer e a principal coisa é isso: É olhar no olho do aluno quando você está ali dando aula, ver o rosto do estudante, da menina, do menino, de ter essa interação... porque é isso, aula para mim é interação. E essa interação tem acontecido, mas não da mesma forma, mas apesar disso, tem tido resultados bons.

A partir das narrativas contadas e apresentadas da participante da pesquisa, pode ser observado que a disposição apresentada por Ludke (1997) de que a formação docente se inicia de forma pregressa ao curso de graduação, pode ser notada na vida da professora Luísa, desde as brincadeiras de infância e a escolha pela profissão. Outro ponto que é destacado é o início da carreira, o qual a docente apresenta a relevância da formação inicial e das perspectivas de uma formação continuada, em serviço, tendo a escola como *lócus* formativo.

Ao mesmo tempo, a professora evidencia de forma exemplar na sua trajetória os investimentos na formação continuada, via cursos de pós-graduação e como eles reverberaram pela revisão e pela ampliação das práticas docentes, de outras discussões, refletindo a dinâmica do desenvolvimento profissional, que une os aspectos formativos aos atravessamentos das histórias de vida, de trabalho e de escolarização. Ao fim, pautou-se as mudanças geradas pela pandemia na vida e nas práticas profissionais, como forma de novamente marcar a não separação dos elementos pessoais, singulares dos contextos macro, evidenciando as interseções e a agência dos sujeitos frente à produção da vida.

No término da entrevista, pedi a professora Luísa que deixasse uma mensagem aos futuros professores de História, aos que iniciarão a carreira e continuarão em constante formação, e ela narra que:

> Olha, a minha mensagem (ainda mais nesses tempos de revisionismos e negacionismos) é que vale a pena, que faz sentido, que é importante a gente ser professor de História, professora de História, que faz sentido a gente acreditar...

> porque, às vezes, a gente se decepciona frente ao Escola Sem Partido, por exemplo; à volta do extremo nacionalismo que a gente fica. Parece que a História, parece que não tem jeito. Às vezes, dá essa sensação, mas que a gente tem que acreditar, a gente tem um papel muito importante na construção de um mundo melhor, a gente não vai conseguir mudar todo mundo, mas se a gente conseguir fazer um aluno, uma aluna sair pensando de forma diferente, sabe? Seja mais preocupado com o outro, com a construção de um mundo mais diversos, mais plural, menos preconceituoso; que o aluno consiga enxergar criticamente, historicamente, isso vale muito a pena. Então, a minha mensagem é que não desanimem porque a gente precisa de bons professores, não só de História, a gente precisa de bons professores. O professor de História, a professora de História, eles têm um lugar muito especial nessa construção e manutenção de um mundo melhor, apesar de a gente achar que às vezes é um pensamento muito utópico, mas a gente precisa dessa utopia e essa utopia ajuda a construir realidade, sabe? Realidades e memórias. Então, é o que eu tenho tentado fazer na minha sala de aula, fazer com que os alunos se interessem mais. Até agora, estou me lembrando que, essa semana, uma aluna me escreveu e falou: "Ai, Luísa, que bom! Obrigada! Eu gostei muito das coisas que você falou na aula do islã. Eu não gostava de História e estou começando a gostar." Então, assim, essa é uma mensagem de esperança, né?! Que a gente faça essa História, que tenha mais sentido como disciplina, que seja menos decoreba e mais reflexão, mais análise, enfim... uma formação crítica mesmo, cidadã. E é isso, não desanimar, pelo contrário! A gente tem muito trabalho, mas vale a pena!

Luísa encerra com essa mensagem de uma esperança ativa freireana (1992), marcada pelo compromisso social da educação e do educador, em almejar a construção de uma sociedade mais justa para todos.

## V- À guisa das considerações finais

O presente artigo propôs um movimento de abordagem qualitativo e de naturezas bibliográfica e empírica de se refletir o desenvolvimento profissional e a formação continuada a partir das narrativas de uma professora da educação básica da rede pública federal de ensino. As lentes teórico-metodológicas da investigação foram balizadas pela perspectiva (auto)biográfica, que coaduna os aspectos singulares e coletivos das representações das experiências e das memórias da participante em questão. O movimento preconizado foi em contraposição a uma ordem hegemônica e estruturalista na construção do conhecimento, uma vez que enfoca as vozes dos sujeitos e as reconstruções

particulares de temáticas globais, no caso específico, o desenvolvimento e a formação continuada. A produção de dados foi orientada pela entrevista narrativa, que a partir dos eixos temáticos que se referiam às trajetórias de vida, de escolarização, de formação, de trabalho remoto, suscitaram os relatos, que se destacam os aspectos concernentes ao desenvolvimento e a formação continuada.

O trabalho sinaliza a partir de uma visada panorâmica na literatura especializada o debate acerca do desenvolvimento profissional da docência e da formação continuada, refletindo sobre os pontos de toque e de distanciamento entre as categorias. Preconizou-se no texto a perspectiva do desenvolvimento profissional, o entendendo como articulador das trajetórias de vida, de escolarização e de trabalho, para além das dinâmicas formativas. Nesse sentido, as narrativas da professora Luísa apontam que para além do destaque dos cursos de formação continuada para a reflexão de suas práticas, o espaço de supervisão do estágio, do ingresso na docência e do contexto de trabalho emergencial remoto, a mobilizam de forma constante a repensar as demandas pedagógicas e de ensino-aprendizagem, fazendo com que se explicite os caminhos de desenvolvimento e de formação da docente.

A partir das narrativas, as trajetórias de vida e de escolarização, no que se referem a escolha pela docência, as brincadeiras de escolinha, o investimento dos pais em um curso pré-vestibular e a criação religiosa serão relevantes para a decisão pela História e pela docência. O contexto político, atual e passado, também exercerão uma implicação no trabalho, fortemente orientado por uma perspectiva formativa e de desenvolvimento constantes, em razão das interações com a instituição e com os sujeitos. E novamente, ao fim, quando se discute as nuances formativas e de desenvolvimento dos professores, marca-se uma posição em defesa da formação e da profissão docente, em um contexto crítico de crise, de ataques e de desinvestimento.

**Referências**

ABRANTES, P.; PONTE, J. P. Professores de Matemática: que formação? In: *Actas do colóquio sobre o ensino da Matemática*: anos 80. Lisboa: SPM, 1982. p. 269-292.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n.40, p. 95-103, 2013.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n.1, 2002, p. 1-26. Disponível em: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html Acesso: maio de 2021.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del professorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa,* núm. 62 (julio-septiembre), p.711-734, 2014.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. *Usos e abusos da história oral*. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

CANDAU, V. M. (org.). *Magistério:* construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição,1999.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº04, p.129-136, out/dez. 2007.

DAVIS, C. L. F. *et al*. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Fundação Victor Civita -FCC*. São Paulo, junho de 2011. Disponível em http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf. Acesso em maio de 2021.

DAY, C. *Developing teachers:* the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

FERREIRA, L. S. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: A gestão do pedagógico na sala de aula. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, nº 3, p. 425-438, set/dez. 2009.

FLICK, U. As narrativas como dados. In: FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre, Bookman, 2004.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: FREIRE, P. *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GOMES, V. *A gente é tão importante na vida dos alunos*: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 162f, 2018.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1o Grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério*: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MARTINS, J. *Experiências formativas no âmbito do PIBID*: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do Programa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 129f, 2017.

MUYLLAERT, C. *et al*. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. 2, 2014.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores:* aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADA, L. E. A. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa em educação. *Educ. Soc*., Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011

RAMALHO, B.; GAUTHIER, C.; NUÑEZ, I. B. *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2a ed.). Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

SILVA, S. A. da; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R. C. P. R. de. (Org.). Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÃO, M. A. F *et al*. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. In: *Sísifo*: *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 61-74, jan-abr/2009.

SOUZA, E. C. *O Conhecimento de si*: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação* (UFSM), v. 39, n. 1, p. 39- 50, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

VEIGA, I.P.A. (Org.). Perspectivas para a formação do professor hoje. In: *Anais ENDIPE*, 11, 2002, Goiânia.