

Reflexões sobre as narrativas (auto) biográficas de um professor e o seu desenvolvimento profissional

Caio Corrêa DEROSSI¹
Andrea Abreu ASTIGARRAGA²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender e analisar, a partir das narrativas de um professor de história da educação básica, os elementos de desenvolvimento profissional da docência contidos no relato socializado. Para tanto, o texto realizou, com base na literatura especializada, a reflexão acerca das principais acepções sobre o desenvolvimento profissional em relação à formação docente, suas caracterizações legais, seus entendimentos práticos e o campo das narrativas na pesquisa educacional. Após o balanço teórico, as narrativas do professor foram apresentadas, com algumas interlocuções de análise frente ao narrado e as temáticas apresentadas. Ao fim, pode-se sinalizar como as narrativas, por terem um caráter de mescla entre o subjetivo e o coletivo, possibilitam a reflexão sobre os processos de desenvolvimento dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem da docência. Formação docente. Narrativas (auto) biográficas. Práticas pedagógicas.

¹ Licenciado em História (UFV); Especialista em Docência na Educação Básica (IFMG) e Mestre em Educação (UFV). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) e Licenciando em Pedagogia (UENF). <https://orcid.org/0000-0001-9762-7392>.

E-mail: derossi.caio@gmail.com

² Licenciada em Educação Especial (UFSM); Mestre e Doutora em Educação (UFC). Professora Associada da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). <https://orcid.org/0000-0001-9614-1999>

E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com

Reflections on the (self) biographical narratives of a teacher and his professional development

Caio Corrêa DEROSI
Andrea Abreu ASTIGARRAGA

ABSTRACT

This article aims to understand and analyze, based on the narratives of a basic education history teacher, the elements of professional development contained in the socialized narrative. To this end, the text, based on specialized literature, reflected on the main meanings of professional development in relation to teacher education, its legal definitions, its practical understandings, and the field of narratives in educational research. After a theoretical review, the teacher's narratives were presented, with some analytical interlocations regarding the narrative and the themes presented. Finally, it can be highlighted how the narratives, by blending the subjective and the collective, enable reflection on teacher development processes.

KEYWORDS: Learning to teach. Teacher training. (Self) biographical narratives. Pedagogical practices.

Reflexiones sobre los relatos (auto) biográficos de un profesor y su desarrollo profesional

*Caio Corrêa Derossi
Andrea Abreu Astigarraga*

RESUMEN

El objetivo de este artículo es comprender y analizar los elementos del desarrollo profesional docente contenidos en las narrativas de un profesor de historia de la enseñanza básica. Para ello, el texto reflexiona sobre los principales conceptos de desarrollo profesional en relación con la formación docente, sus caracterizaciones legales, sus comprensiones prácticas y el campo de las narrativas en la investigación educativa, a partir de la literatura especializada. Después de la revisión teórica, se presentaron las narrativas y el profesor, con algunas interlocuciones de análisis en relación con la narración y los temas presentados. Al final, podemos ver cómo las narrativas, por mezclar lo subjetivo y lo colectivo, posibilitan pensar los procesos de desarrollo de los profesores.

PALABRAS CLAVE: Aprender a enseñar. La formación del profesorado. Narrativas (auto)biográficas. Prácticas pedagógicas.

Palavras iniciais

As temáticas da formação de professores e do desenvolvimento profissional da docência (DPD), paulatinamente têm ganhado mais espaço, em razão, dentre outros fatores, das transformações sociais, das mudanças científicas e da organização dos movimentos dos trabalhadores da educação. Neste sentido, desde os anos finais da década de 1970, em razão da crise dos paradigmas estruturalistas e de uma virada linguística na produção do conhecimento, a formação docente e o DPD ganharam maior notoriedade. Essa notabilidade, por sua vez, deu-se a partir de lentes de um modelo contemporâneo formativo, de tendência progressista, contrário a racionalidade técnica, propondo um alinhamento dos debates político e educacional (Alves, 1996).

No Brasil, a centralidade dos debates políticos, em conjunto com os pedagógicos, os quais caracterizaram as discussões formativas e de DPD, opunha-se a um paradigma de formação técnica. Esse embate marca do período da ditadura civil-militar brasileira, que, em um projeto de subinvestimento no campo educacional, aprofundou as desigualdades e fez emergir a necessidade do debate de uma formação com mais qualidade para os professores.

Nos anos 1990, embora houvesse o avanço das marcas neoliberais no país, foi também um período que sublinhou a necessidade de se pensar os processos reflexivos dos professores, em um modelo crítico (Schon, 2000; Zeichner, 1993). Além disso, sobrepunham-se os paradigmas técnicos e liberais ou ainda a produção de uma ideia de reflexão docente encaminhada em conjunto com competências (Perrenoud, 2000). Cumpre ainda ressaltar que o trabalho de Dewey (1959) pode ser entendido como uma marcação da gênese da discussão de reflexão na educação.

O breve arrazoado apresentado, que se imiscui com a própria história da formação de professores ou ainda da didática, e que não tem por objetivo se aprofundar, é apresentado para refletir uma mudança das lentes de pesquisa e de concepção acerca da profissão docente e do DPD, uma vez que, o professor se desvincula de uma imagem de técnico, aplicador, tarefeiro, para a representação de um pesquisador, de um intelectual que reflete sobre a sua prática. Por consequência, o processo formativo é entendido a partir de um contínuo, articulado entre os demais sujeitos e instituições.

Neste sentido, inspirado na pesquisa de Silva (2019) e na mobilização acerca do DPD, o presente texto trará uma discussão sobre as marcas que as narrativas de um professor de história da educação básica trazem acerca do seu processo de DPD. Vale destacar que as narrativas utilizadas foram produzidas em contexto de pesquisa de pós-graduação em educação, seguindo os parâmetros

éticos estabelecidos nas investigações com seres humanos (Derossi, 2021). Cumpre ressaltar também que, em termos éticos, a pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição à qual era veiculada e que seguiu todas as prerrogativas de boas práticas em investigação preconizadas com seres humanos e no campo educacional.

A mudança paradigmática citada anteriormente pode dialogar diretamente com a utilização das narrativas como objeto, metodologia e/ou teoria na pesquisa educacional, já que a consideração do que é narrado pelos professores traz à baila os caracteres crítico e reflexivo da docência diante das trajetórias de vida, de trabalho e de estudos. Logo, a contribuição da pesquisa de Chansis (2022), no tocante às (auto) biografias, também inspira a produção do texto.

Assim, a primeira questão norteadora que se colocou e animou a produção do texto foi: o que as narrativas trazem quanto as práticas que fomentam o desenvolvimento profissional da docência? E, a partir dela, foi suscitada outra pergunta: como a reflexão acerca das práticas narradas pode ser entendida como um instrumento de desenvolvimento profissional da docência? Pensando nessas indagações, o objetivo do artigo é compreender e analisar, a partir das narrativas de um professor de história da educação básica, os elementos de DPD contidos no relato socializado. Para atendimento ao objetivo proposto, as três primeiras seções elencarão elementos teórico-metodológicos que subsidiarão as análises das narrativas apresentadas na quarta parte, com demais elementos destacados.

Deste modo, em termos da estruturação do artigo, além das palavras iniciais e das considerações finais, o artigo está dividido em mais quatro seções. A primeira apresenta uma mirada panorâmica em torno da caracterização da ideia de DPD. A segunda trata das relações entre os entendimentos de DPD, as políticas públicas e legais e as práticas dos professores. A terceira aborda elementos teórico-metodológicos das narrativas (auto) biográficas. As três primeiras seções propõem um balanço teórico que informa o leitor sobre as principais dinâmicas teórico-metodológicas dos temas, subsidiando as análises que seguem em conjunto com as narrativas. A quarta reflete sobre as narrativas dos professores, seus elementos com o DPD e algumas possibilidades analíticas, conforme sinalizado pela literatura e pelo relato.

Ideias e concepções acerca da formação e do desenvolvimento profissional da docência

Para início de conversa, é importante ressaltar que, a adoção do termo DPD vai ao encontro do entendimento de Crecci e Fiorentini (2013). Para estes, nos termos que no DPD, o professor é visto como sujeito e não como objeto da dinâmica de formação, assumindo um papel ativo dentro da profissionalização. Para além disto, o conceito de DPD se relaciona a um movimento de transformação dos indivíduos, ao longo do tempo, diferente da ideia de dar forma, relacionada à formação. Portanto, a implicação do uso do DPD foi na direção de entender que ele extrapola a dimensão do conceito de formação e se insere de forma mais incisiva no processo de transformação dos sujeitos na profissão, a partir de ações educativas.

Cumpramos ressaltar ainda que a mesma base que diferencia os estudos de DPD com a formação faz um movimento análogo para reconhecer as distinções dos processos de aprendizagem, por exemplo. Isto é disposto por Mizukami e colaboradoras (2002), no sentido de que, antes do ingresso nos cursos de formação inicial e até durante a carreira, os sujeitos fazem a escolha pela docência e a sua permanência nela com base nos saberes, nas experiências, nas representações sobre a profissão, que podem colaborar com a sua profissionalização e postura diante das demandas das instituições escolares, o que denota os processos de aprendizagem e de reflexão contínuos.

Retornando ao debate de diferenciação entre os conceitos de DPD e de formação, Ponte (2017) compreende que, enquanto a formação se baseia na ideia de participação em cursos voltados para uma abordagem teórica, o DPD extrapola a lógica de transmissão de conhecimentos da formação, marcando um processo contínuo de transformação profissional e de uma lógica do professor protagonista do processo. Nesse sentido, Ponte (2017), embora faça críticas aos modelos de cursos de formação docente, não despreza ou minimiza a relevância deles no processo formativo; mas sim, indica a importância de encaminhar a formação para a lógica de transformações social e tecnológica, bem como para as contribuições da aprendizagem e do DPD.

No presente artigo, tanto a aprendizagem quanto o DPD são entendidos, à luz de Pimenta (2009), Mizukami e colaboradoras (2002) e Garcia (1999), como processos contínuos e reflexivos que ocorrem por toda a vida, nas dimensões das experiências, das interações, da vida, do trabalho e dos demais espaços formativos. Dizer que a aprendizagem da docência e o DPD se instauram em um processo contínuo marca a relação de reflexão constante do professor em face das suas práticas, das suas experiências e do seu trabalho, propondo o que Ponte (2007) e Mizukami e colaboradoras

(2002) já haviam alertado para a necessidade de os cursos de formação docente estimularem a reflexão contínua.

Para Garcia (1999), a formação de professores é caracterizada como campo de estudos que foca na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências, sendo um processo sistemático, planejado, voltado para docentes em formação e/ou em exercício e com uma ênfase mais individualizada de aprendizagem conforme as necessidades próprias. No entendimento de Garcia (1999), se faz presente, além do endosso da sinalização já feita da formação enquanto um espaço caracterizado pelas aprendizagens em cursos e de forma mais individual, a noção também já apresentada e defendida de que a formação deve encaminhar para os entendimentos das aprendizagens e do DPD, bem como para um trabalho coletivo, colaborativo, que incide em mudanças e novas apropriações curriculares e estruturais.

Por esse motivo, Garcia (1999) propõe a estruturação do conceito de DPD, relacionando-o com a formação, a partir de alguns entendimentos, como: compreender a formação docente como um processo contínuo; interligar a formação como um processo de transformação curricular; relacionar os processos de organização da instituição escolar à formação; articular os diferentes saberes específicos da docência e dos campos disciplinares com a formação; buscar paridade entre a formação recebida e as demandas contemporâneas da escola, para que seja permitido o desenvolvimento; reconhecer que os processos formativos não são homogêneos e devem ser pensados considerando as particularidades e as potencialidades dos sujeitos e dos contextos; e, por fim, refletir sobre a formação, tendo em vista a possibilidade de repensar as crenças e práticas pedagógicas dentro do espaço do trabalho.

A partir dos princípios dispostos por Garcia (1999), o DPD pode ser entendido como uma evolução contínua da categoria de formação docente, integrando dinâmicas dos currículos, das práticas e das organizações da escola, perante a uma visão mais tradicional e individual do processo formativo dos professores. Neste sentido, o DPD é articulado com os professores, a instituição escolar, o ensino, o currículo e a inovação. Além disto, o DPD é marcadamente relacionado com a escola, uma vez que, para Garcia (1999), mesmo que muitos processos formativos não ocorram, não sejam atendidas ou ainda sejam anteriores à escola, é no espaço escolar que se efetivam as mudanças, as reflexões e a profissionalização dos docentes.

Ainda para Garcia (1999), a existência de profissionais na escola entusiastas das inovações, a gestão democrática, o fomento da autonomia docente e das práticas colaborativas, podem contribuir com, caso existam, ou atrapalhar, na sua ausência, o DPD dos professores. Relacionado à

cultura de colaboração entre os profissionais e demais agentes da comunidade escolar, Garcia (1999) frisou a necessidade de pensar as inovações e novas perspectivas acerca do currículo, como forma de refletir sobre as práticas, pensar sobre as demandas mais particulares e específicas dos agentes e da instituição. Isto acarreta um fomento da autonomia docente, uma vez que, o professor se afasta de um modelo externo e de racionalidade técnica, para assumir um protagonismo de suas práticas pedagógicas e curriculares.

O DPD para Garcia (1999) compreende, de modo conjunto, o sujeito em suas facetas profissional e pessoal, colocando-o em um processo contínuo de aprendizagem e marcando a formação como aspecto relevante na constituição do profissional. Assim, para o autor supracitado (1999), a união do pessoal com o profissional implica que não se pode pensar a profissão e/ou o processo de profissionalização alheio, apartado do sujeito, uma vez que o DPD se organiza na junção de aspectos de autonomia, do trabalho, das condições materiais de vida e profissão, nas ações particulares e coletivas, nos currículos e nos processos avaliativos.

O processo de DPD relacionado a profissionalização comunga de um processo contínuo de formação do professor e é fruto de décadas de pesquisas e preocupações, em âmbito transnacional, acerca de políticas governamentais, de reformas e acepções ideológicas na educação, pensando também, como sublinhou Tardif (2013; 2002), pelos saberes dos professores. Neste sentido, Lessard e Tardif (2008), compreendem que a profissionalização e o DPD se unem na medida que as duas categorias tratam da dinâmica e dos processos de transformação da formação e da profissão.

Mas, cumpre ressaltar, como evidenciado por Day (1999), que as discussões acerca da profissionalização, do DPD e dos saberes dos professores sempre estiveram em conflitos e disputas com outros interesses, outras relações de poderes e dinâmicas político-econômicas. Vale destacar que, para Day (1999), o processo de DPD contínuo, consciente e baseado nas experiências se dá no mecanismo de relacionamento com o meio, os contextos e os demais agentes. Também compreende o professor como um protagonista precursor de transformações críticas. A ideia de aprendizagem contínua no DPD associa, portanto, de modo mais forte, a compreensão de que o professor parte das experiências formativas e profissionais para lutar por e para defender uma educação de qualidade.

Assim, faz-se necessário tanto o comprometimento social com a educação e com o papel do educador quanto o entendimento de que a profissionalização vem em conjunto com o DPD. Em outras palavras, deve-se pensar na autonomia, nas condições de trabalho e na própria profissão, em diálogo com a comunidade escolar e a sociedade em geral. Outrossim, como pontuaram Tardif (2013) e Day (1999), tanto a profissionalização como o DPD precisam ser observados a partir de

lógicas internas da instituição escolar e da formação, e não atendendo lógicas econômicas e externas da cultura escolar.

Este debate político em torno da profissionalização e do DPD é ratificado por Cochran Smith e Lytle (2009), na medida em que os autores identificaram a substituição da ideia de profissional dos docentes e a adesão por outros termos próprios das doutrinas neoliberais que, além de descaracterizar os professores, colocam-no em termos de únicos responsáveis pelo desempenho da escola e dos alunos, aproximando-os de uma ideia de gestão própria do capital. Por esse motivo, Cochran Smith e Lytle (2009) sinalizaram para as discussões de não se considerar o professor como um profissional e a docência como uma profissão, aumentando uma desvalorização social da carreira, colocando-a na contramão da autonomia e dos debates acerca das condições de trabalho e de formação.

Na esteira desta discussão, Tardif (2013) e Day (1999) indicam que, nesta perspectiva neoliberal, o professor tem uma sobrecarga obrigatória de serviços e de tarefas, obrigando-o a dispendar menos tempo para os alunos, a fazer sempre mais com menos recursos, a assumir atividades de gestão e ainda cumprir, de modo satisfatório, todas as demandas impostas pelas políticas e organismos externos à escola. Tais características encaminham-se para a configuração do professor como um trabalhador industrial, que deve ser flexível e mão de obra barata, já que, conforme Day (1999), os agentes se aproveitam da desvalorização moral e social sobre/dos professores para lhes imputar as demandas do capital.

Neste contexto, os docentes não têm fomento à sua autonomia e aos debates acerca da profissão e da formação. Em consequência, os profissionais e a instituição escolar se mostram contrários ou pouco aderidos às mudanças, às inovações e aos processos de reflexões curricular e das práticas pedagógicas, como sinalizaram Tardif (2013) e Lessard e Tardif (2008). Portanto, os professores acabam por negar e por não reconhecer a profissão e o seu DPD, reverberando em uma visão negativa da própria identidade como docente, corroborando para que a docência continue fora do estatuto de profissão socialmente reconhecida, como apontam Morgado (2011) e Imbernón (2009).

Deste modo, é importante reconhecer trabalhos como os de Núñez e Ramalho (2008), que, a partir do viés da valorização da docência, correlacionaram o DPD com a constituição das identidades e da profissão dos professores. Assim, como sinalizou Day (1999), mesmo que o DPD marque uma postura protagonista do professor em busca de uma reflexão contínua da aprendizagem, os aspectos sociais, políticos, econômicos, externos e internos à escola não podem

ser excluídos da lógica do desenvolvimento. Por isto, para este autor (1999), o professor deve atuar como um profissional comprometido com a sua aprendizagem e com o seu DPD, precisando ser e agir como profissionais da docência.

Nesta direção, Menezes (2014) sublinhou para como o processo de DPD é consciente em relação às demandas sociais da educação e a como o desenvolvimento é potencializado em instâncias colaborativas e coletivas, que demarcam, por sua vez, uma aproximação do desenvolvimento com o cotidiano da escola e de suas práticas. O entendimento de Menezes (2014) dialoga com os demais autores supracitados, na perspectiva das práticas reflexivas como uma marca constituinte do DPD, já que problematizam os contextos de ensino-aprendizagem, bem como as experiências colaborativas e os contextos de investigação e de pesquisa empreendidos pelos próprios professores nas dinâmicas escolares.

Logo, a presente seção buscou refletir sobre os conceitos de formação docente e de DPD, evidenciando que o segundo marca uma evolução perante o primeiro, já que reconhece o protagonismo docente no processo de transformação e de autonomia dos professores frente a demandas externas e de caracteres político-econômico. Destarte, o DPD investe também nas relações de aprendizagens contínuas, comprometidas com o papel social da educação e do educador, experimentadas no chão da escola. Na quarta seção, será possível perceber a partir das narrativas do professor, como ele compartilha de um entendimento alongado da formação, como preconizado pelo DPD, na direção de evidenciar os demais elementos que atravessam as políticas e os sentidos formativos.

O DPD, as políticas e as práticas

A presente seção propõe um arrazoado implicado das conceituações de formação e de DPD, a partir das legislações que versam sobre o assunto, com vistas a entender as disposições e as agências do capital, de forma crítica. Para isso, propõe-se alguns direcionamentos que podem ser preconizados para um processo formativo mais alinhado ao DPD e a mudança das práticas.

Não obstante a isso, as transformações tecnológicas pelas quais passa sociedade se inscreveram como parte do que Libâneo (2002) e Candau (2002) retrataram como uma crise da profissão docente. A justificativa para essa compreensão é que a tecnologia era vista como um ponto de tensão no trabalho docente, tanto pelas dificuldades e pelos receios de incorporação nas práticas pedagógicas, quanto pela inserção do professor em uma dinâmica econômica de qualificação, de globalização e de responsabilização docente no contexto das reformas escolares.

Neste sentido, segundo Libâneo (2016), a partir do reconhecimento da atuação e das pressões dos organismos internacionais, que representam os interesses do capital nas políticas públicas educacionais, a exemplo do Banco Mundial, os movimentos sociais, em suas diversas facetas e bandeiras, perceberam a necessidade de defender um DPD que se alinhasse com a educação pública de qualidade e não com as diretrizes das agências internacionais e multilaterais.

Na mesma direção, Oliveira (2012) reconheceu que, no contexto supracitado, o DPD é uma proposição que se afasta do caráter da racionalidade técnica e das reformas econômicas na educação, em prol da defesa da busca de autonomia e de melhores condições de profissionalização para os professores. Entretanto, Freitas (2016) ressaltou que as demandas e os conceitos em torno do DPD foram apropriados e subvertidos por organismos internacionais que privilegiavam a visão da educação enquanto mercado/mercadoria, continuando, assim, a proposta de gestão da escola como uma empresa, das avaliações externas em larga escala e da responsabilização docente.

Neste cenário, os professores continuam como os principais responsáveis pelo (in)sucesso educacional e, portanto, como peças centrais nas reformas econômicas na educação, sendo o seu trabalho medido pelos resultados das avaliações externas. Consequentemente, o panorama sinaliza para um movimento de descentralização e não responsabilização do Estado para as políticas públicas educacionais. Logo, o quadro aponta para um aparelhamento com os organismos internacionais que privilegiam a racionalidade técnica, os indicadores numéricos de rendimentos, de competitividade e que compreendem a profissionalização docente como uma aquisição de novas competências, a partir das dinâmicas do capital.

Deste modo, Freitas (2016) entendeu que as medidas dos reformadores econômicos da educação sinalizavam para uma reformulação do papel do Estado e da obrigatoriedade da adoção de práticas inovadoras em educação, que excluem o protagonismo docente, em função dos interesses do capital. Portanto, o espaço escolar é posto no mesmo patamar que o mercado, balizando-se pela competição em prol da qualidade, o que, na verdade, por desconsiderar as idiossincrasias da escola, só faz minar e destruir as relações entre os sujeitos envolvidos, a luta, a organização pela profissionalização e os processos de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o DPD não é praticado como defendido no artigo, pois o que se privilegia é uma ideia de formação restrita, baseada em cursos rápidos e palestras de agentes externos, que não focam nas dimensões coletivas e curriculares envolvidas nas práticas docentes. Por isto, a proposição do artigo é relevante, por tratar das concepções acerca da formação e do DPD e se posicionar a partir de uma crítica epistêmico-política.

Não obstante os avanços propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 19996) nas matérias de DPD e de formação docente, Gatti (2016) alerta que os desafios são variados e complexos, em prol da disponibilidade e da adequação da formação oferecida. Cumpre ressaltar ainda que, embora não seja objetivo de aprofundamento, para além da LDB, o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Planos Nacionais de Educação (PNE) (2001; 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram avanços legais que, entre outros temas, apontaram para a formação e o desenvolvimento dos professores.

Em linhas gerais, a LDB apesar de não ter avançado completamente na proposta, postulou a formação superior para os professores e privilegiou um modelo de racionalidade técnica de formação docente, sob distintas nomenclaturas, como treinamento, aperfeiçoamento profissional e capacitação em serviço, como asseverou Santos (2011). Deste modo, como entendeu Araújo (2016), as legislações, de modo geral, são difusas em orientações para a formação e o DPD, salvaguardando algumas citações e algumas conceituações, além de estarem aparelhadas com os interesses do mercado.

Nesta direção, Mizukami e colaboradoras (2002) compreendem que tanto na formação inicial como na continuada, existem desafios curriculares e de inovação das práticas pedagógicas que acabam reforçando a imagem do professor como um especialista que aplica conhecimentos. É preconizado ainda, nos tempos resguardado para o planejamento e a avaliação da atividade docentes, ações que denotam uma atividade formativa individualizada, de racionalidade técnica e de avaliações externas propostas pelas diferentes esferas governamentais. Isto, ao fim, é fomentado pelas propostas de formação que estão desarticuladas das demandas reais da escola.

Por isso, André (2015) defende que a formação docente seja guiada pelos pressupostos do DPD, no sentido de preconizar as aprendizagens, ao invés das avaliações externas, e de pensar os processos formativos do professor a partir das demandas da escola. Vale destacar que, Mizukami e colaboradoras (2002) reconhece a importância da avaliação entre alunos e professores. Mas, a questão que é colocada, principalmente, gira em torno de que o processo avaliativo considere perspectivas holísticas e ampliadas, relacionadas ao contexto escolar e não aparelhadas com uma ideia de responsabilização docente.

Neste sentido, não se trata de uma formação individualizada e baseada na racionalidade técnica, mas sim, um modelo formativo de desenvolvimento que reconheça o papel da transformação. Portanto, os processos formativos defendidos são o que encaminham a dimensão

contínua e não a descontinuada, como Fiorentini (2008) refletiu. Assim, o projeto de formação e de desenvolvimento de professores deve, verdadeiramente, discutir os aspectos de profissionalização, de planos salariais e de carreira e de condições de trabalho, como apontou Araújo (2016).

Para além disto, o DPD deve propor o cumprimento do que já é disposto na LDB, no sentido de uma formação que reconhece a importância das vivências anteriores, da inserção na atividade profissional e da articulação entre teoria e prática. Outro elemento, destacado por Mello e Cury (2014), é a necessidade da União, dos estados e dos municípios trabalharem de forma conjunta para, no caso específico, a formação dos profissionais da educação, preconizando uma formação que se alia ao DPD. Em outras palavras, uma formação que valoriza o diálogo e a gestão democrática; pensa os desafios da escola e dos docentes de modo contextualizado; pensa as inovações e as tecnologias em conjunto com as instituições e os professores; e defende o protagonismo docente. A cooperação também deve estar presente em âmbito escolar e universitário, em programas de formação inicial de docência, em ações de extensão e de pesquisa, bem como de proposição de formação continuada, em âmbito de pós-graduação, como proposto pelo PNE e pelas DCN.

Neste arrazoad, que aponta em sentidos gerais, sem um aprofundamento, em razão das questões objetivas do texto, concorda-se com Cristóvão e Fiorentini (2018) que, embora haja algumas sinalizações de avanço, as políticas de formação docente carecem de orientações objetivas de concretização, para além dos discursos. O que é sabido e defendido aqui é que a formação não deve ser compreendida pelas égides do capital, da racionalidade técnica e da individualização externa à escola. Isto é posto, pois o DPD é uma ação contínua, diária e coletiva, que precisa de que as políticas levem em consideração tais aspectos.

Logo, em vias de conclusão da seção, o DPD e a formação são clivados por demandas e dificuldades das legislações e dos interesses do capital. Neste viés, a seção fez um balanço sintético das perspectivas legais e dos organismos internacionais para que pudessem ser problematizados os modelos regulamentados, entre continuidades e permanências. Destarte, o movimento proposto foi realizado para que se pudesse pensar em outros modos de formação, alinhados com a possibilidade de transformação das práticas pedagógicas, dos currículos, das relações com a tecnologia e com o desenvolvimento. Nesta direção, as narrativas do professor vão assinalar para as questões legais e políticas envolvidas nos currículos e nas práticas perante os desafios do tempo presente.

A abordagem (auto)biográfica na pesquisa educacional

A presente seção trará um breve panorama acerca da constituição brasileira do campo de pesquisas (auto)biográficas, bem como refletirá sobre as características de formação e de investigação das narrativas, sinalizando sua pertinência com relação à pesquisa apresentada.

No contexto brasileiro, a pesquisa (auto)biográfica em educação emerge na década de 1990, se apropriando das discussões internacionais sobre o assunto e se aproveitando da expansão e da criação de programas de pós-graduação, assim como de grupos de estudos e pesquisas que fomentaram o tema, partindo das narrativas, das histórias de vida e das trajetórias para refletir aspectos investigação da formação e do desenvolvimento dos professores. Ainda no Brasil, nos anos 2000, a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (Biograph) e do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA) evidenciou esforços para a elaboração de uma agenda de pesquisa. Da mesma forma fomenta a construção de espaços de socialização, de reunião de trabalhos e de autores que congregam a temática.

Para Souza (2006), a proposição da pesquisa narrativa possibilita pensar as particularidades do sujeito, não só reconhecendo as subjetividades, mas entendendo o ato da narração como atividade formativa, uma vez que os sujeitos, quando narram suas experiências, reinterpretam as vivências, marcando interesses das memórias, mas podendo também aprender. As histórias e trajetórias dos indivíduos estão marcadamente inseridas em um processo formativo que articula contextos, tempos e espaços em uma duração alongada. Logo, as narrativas permitem a reflexão sobre como as aprendizagens e o desenvolvimento foram acontecendo ao longo da vida, permitindo que tais categorias possam ser potencializadas e pesquisas de inúmeras formas sejam incentivadas.

Josso (1998) destacou também que, para além de uma perspectiva individual do sujeito que narra, aspectos socioculturais também permeiam as narrativas, uma vez que possibilitam refletir em como o sujeito se apropria e reflete a partir dos contextos macrosociais que produz e que são produzidos. Neste sentido, Nóvoa (2015) compreendeu que as narrativas (auto) biográficas possibilitam entender as interpretações acerca das interações entre os sujeitos e os contextos, permitindo que, em uma dinâmica de investigação e de entrevista, por exemplo, emergjam sentidos e significados de escolhas e de vínculos acerca do que é narrado.

Deste modo, Josso (1998) refletiu que, diante das narrativas, pode-se perceber um movimento que revela a integralidade da existência humana, já que o relato é constituído de variadas dimensões e aspectos que constituem o sujeito. E, por mais que as dinâmicas do narrar

possam seguir outras lógicas, que não sejam uma linearidade cronológica, o sujeito se apresenta por inteiro, sem fragmentação, pois os percursos e as experiências em todas as áreas da vida se somam para a constituição do sujeito e se não consegue as facetas do indivíduo e do profissional.

Outrossim, Josso (2007) retratou que o processo de narrar se inscreve em uma dinâmica de caminhar para si, evidenciando um percurso consciente de reflexão sobre tudo que nos constitui a partir das experiências vividas. Isto sinaliza que congregamos, como um sujeito único, integral, uma série de experiências diversas, que marcam um olhar singular de interpretação diante do outro e da diferença.

Desta forma, as narrativas (auto) biográficas reconhecem e valorizam os variados percursos formativos e de desenvolvimento que constituem os sujeitos, oferecendo elementos para que a formação e o trabalho dos professores sejam pensados em suas especificidades. As narrativas também se constituem como processos de formação e de investigação, já que, como foi supracitado, os relatos envolvem uma aprendizagem e uma reinterpretação dos fatos vividos, que permitem ao pesquisador potencializar e analisar tais movimentos que aliam as subjetividades e os contextos.

Isto, possibilita que o próprio indivíduo e outros se reconheçam nas narrativas, implicando que o pesquisador tenha um olhar crítico diante do narrado, pois ele está diante de uma perspectiva única de um fato, mas não de uma verdade única, já que a história é recortada por interesses e dinâmicas de apropriação próprias. Mas, isso não se demonstra como nenhum demérito de pesquisa, uma vez que toda a fonte precisa ser analisada de modo crítico e, como sublinhou Abrahão (2006), interessa compreender como as histórias narradas possibilitam pensar nos elementos evidenciados pelo sujeito acerca da sua constituição.

E assim, portanto, o investigador, em diálogo, constrói uma metanarrativa, que pesquisa e que ultrapassa os elementos narrados, acolhendo as histórias, mas não elidindo a sua participação para a construção do conhecimento. Logo, considerando as perspectivas do sujeito, o pesquisador, em diálogo com a literatura e demais produções, vai conferindo outros significados e interpretações ao narrado.

Destarte, conforme pensou Ricoeur (1994), as narrativas produzem o meio e o lugar para a socialização e para a compreensão das experiências vividas, não sendo apenas uma forma de expressão, mas também, de formação da nossa existência e de nossas aprendizagens, experimentadas pelos diversos matizes e interesses da memória e da interpretação.

Assim, com os breves apontamentos acerca da abordagem (auto) biográfica na educação, ofereceu-se um quadro que evidencia como o processo narrativo permite pensar as pesquisas e a

própria formação, aliado à reflexão das dinâmicas de DPD. Portanto, as narrativas do professor vão sinalizar para as interpretações das experiências vividas por ele, marcando a junção de elementos subjetivos da memória e das suas seleções, com objetivos, a exemplo das políticas e práticas que clivaram seu desenvolvimento.

As narrativas acerca do DPD

A presente seção destacará os aspectos metodológicos da pesquisa apresentada, bem como a apresentação do perfil docente que narrou, juntamente com a paráfrase e excertos narrativos recortados a partir da temática do DPD, com algumas análises em diálogo com o referencial. A proposição teórico-metodológica do artigo e da investigação se ancora na abordagem qualitativa, tanto na produção quanto na escolha pelos instrumentos da investigação, em razão do que compreendeu Chizzotti (1998), que tal perspectiva foca na compreensão e na análise das experiências, comportamentos e representações que, no caso, estão presentes nas narrativas.

Em diálogo com o supracitado, Lüdke e André (1986) pontuaram que a abordagem qualitativa parte de uma situação do cotidiano, tem muitos elementos de descrição, se desenvolve em um sentido contextualizado e é aberta para os variados tipos de interpretação. Logo, a pesquisa (auto) biográfica em educação se inscreve na perspectiva qualitativa, dado que as características destacadas condizem com o objetivo e o tipo de investigação apresentada no artigo.

O professor Aluísio, que será personagem e autor das narrativas enfocadas, é caracterizado aqui por um nome fantasia. Ele é um homem cisgênero, branco, heterossexual, sem filhos, em um relacionamento estável de 36 anos, à época da entrevista, em 2021, e possui 18 anos de experiência em sala de aula. Aluísio é licenciado em história e mestre em letras, área de concentração em estudos literários, ambos por uma instituição federal de ensino. Sua formação na educação básica se deu em escola pública durante o ensino fundamental, porém, o segmento do médio, em um estabelecimento privado.

O docente, além de atuar na educação básica na rede estadual de ensino, trabalha também em um estabelecimento privado de ensino superior, com disciplinas do campo das humanidades para cursos de bacharelado e licenciatura. Aluísio é advindo de uma família de classe popular, de três irmãos, ambos com ensino superior, ao contrário dos pais. É importante destacar que as narrativas foram produzidas em um contexto de pesquisa de pós-graduação (DEROSSI, 2021), respeitando os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, como supracitado. Os dados da pesquisa já foram socializados em oportunidades e recortes diversos.

Iniciando suas narrativas e pensando sobre a escolha pela história e pela docência, Aluísio relatou:

Eu nunca tive dificuldade nos estudos, sempre foi uma área que eu me identifiquei. Gosto de refletir. Então, isso me trouxe facilidades para, principalmente, o direcionamento do pensamento para a aproximação das Ciências Humanas. Devido ao leque de ofertas que se tem aqui na região, eu acabei optando por História embora não fosse algo pré-determinado. Eu pensava em fazer um curso na área de Ciências Humanas e entre as ofertas que tinha aqui na região, a História foi a que mais me chamou o interesse (RELATO ALUÍSIO, 2021, p. 303).

O professor deixou marcado que seu ingresso em um programa de mestrado em letras, que se deu também pela questão da oferta regional, acabou tencionando os aspectos da literatura e sociedade, utilizando uma obra literária como fonte para o trabalho do historiador. Aluísio também sublinhou a influência do investimento familiar, notadamente do papel da mãe, no incentivo aos estudos. Deste modo, ele indicou:

A minha mãe é aposentada, mas sempre foi educadora, alfabetizadora, então eu acho que essa primeira e segunda infância nossa foi muito influenciada porque ela enquanto professora e alfabetizadora sempre tomou partido na nossa trajetória educacional. Então, ela sempre deu suporte, mas esse suporte não de forma consciente ou intencional, mas ele acaba te direcionando. Hoje, analisando, percebo que no momento da decisão não foi tão consciente, mas com certeza fez um peso para essas escolhas, mesmo não tendo a consciência no momento das escolhas que aquilo direcionou e o peso que aquilo teve, hoje, olhando, eu percebo que sim. Isso, inconscientemente já vinha sendo depositado ali na gente através da prática da minha mãe acompanhando nossos estudos (RELATO ALUÍSIO, 2021, p. 303).

Aluísio, em acordo com a literatura especializada (Romanelli; Nogueira; Zago, 2013), além de marcar o papel do investimento familiar, relembra também os papéis das recordações do ser professor e dos educadores que passaram pela sua vida, contribuindo com a sua escolha pela docência. Neste sentido, fazer a opção pela licenciatura em história retoma não só interesses pessoais, mas também o apoio familiar e o contato com os docentes que passaram pelo seu processo formativo.

Retornando a questão da formação em nível superior, Aluísio sinalizou que a experiência de realizar um mestrado na área de letras se encaminhou para um olhar amplo e irrestrito que ele já assumira com o conhecimento, principalmente em relação às práticas interdisciplinares, que ele relata em seu exercício docente e será sinalizado nos momentos que seguem. Além disto, o professor relatou que na sua trajetória, ainda como designado (nomenclatura para professores substitutos, temporários na educação básica), durante a graduação, acabou lecionando outras

disciplinas da área de humanidades, situação que denota precarização do trabalho (Sampaio; Marin, 2004). E, ao final, o mestrado acabou oportunizando o seu ingresso como docente na educação superior.

Sobre o início da sua atuação na docência, o professor sinalizou que, ainda na graduação, assumia, como temporário, vagas que aparecia nas escolas da rede estadual, em diversas disciplinas do campo das humanidades, como supracitado. A primeira experiência, destacada por ele, foi com turmas de um programa governamental que, na época reunia estudantes que, por diversas razões, estavam em situação de repetência e próximos da evasão escolar. O professor, embora tenha destacado as dificuldades que enfrentou, considerou que a experiência foi importante para a sua formação. Já, no ensino superior, Aluísio considerou suas experiências mais prolongadas, ao longo do tempo, diferentemente da etapa inicial nas escolas públicas. O convite para o seu ingresso se deu no período próximo da defesa da sua dissertação, atuando no ensino, pesquisa e extensão em cursos de licenciatura e de bacharelado.

Sobre a sua atuação no ensino superior e na educação básica, o professor afirmou que o trabalho dele, nestes dois espaços, é uma via de mão dupla, já que um corrobora com o outro, salvaguardando as especificidades. O docente ainda recordou da sua formação inicial, no que tange às disciplinas pedagógicas e às discussões do ensino, que ficaram a cargo, quase que exclusivamente, do Departamento de Educação, sendo pouco contemplado nas disciplinas de história, reforçando uma lógica das disciplinas de campo específicas e as específicas da educação (Saviani, 2009). Neste sentido, o professor, além de reforçar a importância das matérias educacionais, afirmou:

As lembranças são escassas porque as oportunidades também foram escassas. Na época que eu fiz o curso – eu fiz de 2003 a 2010 – a minha grade era a de 2003, e ela tinha muito pouca área própria do Departamento de História para a licenciatura, isso ficava mais por função do Departamento de Educação. Essa experiência, dessa preparação para a docência, foi do Departamento de Educação. Não consigo nem lembrar se tinha alguma disciplina específica da História voltada para a prática de ensino. Certamente devia ter, mas é como estou dizendo: a experiência foi tão escassa que eu nem me recordo. Eu me recordo das experiências pelo Departamento de Educação (RELATO ALUÍSIO, 2021, p. 304).

Em última instância, refletindo até nos sentidos do desenvolvimento, o relato de Aluísio faz pensar também nas disposições acerca de uma falsa dicotomia entre a teoria e prática, dando a impressão que tais categorias podem ser dispersas uma da outra, quando são faces complementares de uma mesma moeda (Fagundes, 2016). Aluísio ainda destacou que, no início do seu ingresso na

docência, a observação de seus pares e o acolhimento recebido – ou não –, pode também colaborar com suas práticas profissionais. Assim, ele narrou:

Não vou falar para todos, mas na minha experiência, sempre houveram aqueles profissionais que me auxiliaram. Alguns mais, outros menos. Até mesmo aqueles que por diversos motivos não se dedicaram a me ajudar, me ajudaram de alguma maneira, porque eu, no ambiente de escola, estou observando a todos, observo também os outros profissionais – seja para aprender com o que eles estão fazendo, seja para evitar algumas práticas também (RELATO ALUÍSIO, 2021, p. 306).

Aluísio ainda destacou seu papel de supervisão no estágio obrigatório e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no sentido de fomentar práticas interdisciplinares, com diálogo amplo entre os estudantes e os contextos desenvolvidos nas atividades de ensino. O professor, em ocasião do período emergencial da pandemia, também expressou suas preocupações com o direito social da educação, principalmente diante do quadro de agravamento das desigualdades. Como mensagem final, endereçada aos professores em formação, Aluísio afirmou:

O que vou dizer talvez não fique restrito à área da História. A educação é uma relação humana, isso não pode ser perdido de vista hora nenhuma porque às vezes a cobrança diária ou a ânsia por atingir os objetivos pode nos fazer esquecer dessa característica fundamental da educação, que ela é uma relação humana. As relações humanas estão suscetíveis a uma variedade de acontecimentos e precisam ser levadas em conta. Então não tem como traduzir um processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, em números, em notas. Você não pode entender aquilo como uma leitura fidedigna da realidade porque é uma qualidade de relações humanas extremamente subjetiva. Então, é preciso ter consciência de que o processo de ensino e aprendizagem é uma relação humana. Acho que isso, pelo menos, me ajuda muito a compreender melhor todo o processo (RELATO ALUÍSIO, 2021, p. 311).

O relato final do professor sinalizou o entendimento de Carvalho (1999), de que a docência é uma profissão relacional. Além disto, os excertos narrativos e as paráfrases dispostas acerca do professor podem encaminhar para entendimentos vários, já chancelados anteriormente na literatura a respeito do DPD e das (auto) biografias. Neste sentido, as narrativas do professor, marcado pelos seus interesses e memórias, ilustram o processo reflexivo acerca dos seus processos formativos profissionais.

Nesse sentido, a caracterização do perfil do professor colaborou para a compreensão do seu local de produção em relação aos investimentos familiares, ao gosto pelo ensino e à própria escolha pela docência. No tocante ao DPD, os relatos do professor demarcaram as dinâmicas de profissionalização, seus processos de aprendizagem dos conteúdos e da docência, além de tencionar

os arranjos coletivos e individuais de seus percursos formativos, que são viabilizados pelas narrativas e que mostram a integração das categorias de formação e de trabalho.

Desta forma, como a formação é refletida de modo ampliado e integrado com as histórias de vida e com os diversos contextos, o entendimento do DPD, na via das políticas e das práticas, corrobora para uma perspectiva da profissão docente alinhada aos aspectos sociais, contrária às disposições da racionalidade técnica e em busca de uma autonomia. Nesta direção, o DPD e a formação não são entendidos apenas como uma forma de aquisição de conhecimentos para um fim específico, mas como um processo de construção coletiva que vislumbra permitir as diferentes nuances das construções dos saberes.

Isto, é observado com o comprometimento do professor diante das desigualdades, do seu exercício interdisciplinar e da sua visão acerca da supervisão de estágio e de programas de iniciação à docência. Deste modo, a dimensão política do professor é posta nas narrativas, uma vez que o compromisso social com a educação e o cuidado presente nas suas práticas encaminham para a compreensão política do seu trabalho.

Por fim, as narrativas apontaram, em concordância com o referencial, em um duplo movimento de produção e análise, que o DPD foi encarado como um processo formativo amplo e não apenas como uma etapa isolada para a aquisição do conhecimento. Esta compreensão corrobora para a defesa de uma posição de comprometimento social com a docência e contrária à racionalidade técnica. Destarte, o DPD se manifestou nas narrativas do professor, a partir das elaborações de suas trajetórias, suas práticas, seus saberes e suas aprendizagens. Portanto, como apontado nas seções anteriores, que ofereceram uma breve elaboração das disposições teóricas e temáticas, pode-se perceber, nas narrativas do professor, os elementos do desenvolvimento, das políticas e das experiências reelaboradas sobre as trajetórias, corroborando com os elementos de interpretação.

Considerações finais

O presente artigo foi mobilizado a partir de duas questões principais: a primeira, o que as narrativas trazem quanto as práticas que fomentam o desenvolvimento profissional da docência? E, a segunda, como a reflexão acerca das práticas narradas pode ser entendida como um instrumento de desenvolvimento profissional da docência? Neste sentido, o texto teve como objetivo central compreender e analisar, a partir das narrativas de um professor de história da educação básica, os elementos de DPD contidos no relato socializado.

Para tanto, foi empreendido um duplo movimento teórico-metodológico, que visou, em primeiro plano, realizar uma discussão acerca da literatura especializada na temática. Deste modo, foram discutidas as principais acepções acerca do desenvolvimento profissional da docência inseridas no processo de formação de professores, bem como, as concepções legais e documentais acerca do DPD e as práticas didático-profissionais dos educadores.

Em seguida, compondo o segundo bloco dinâmico das interlocuções, as questões relativas à pesquisa narrativa (auto) biográfica no campo educacional foram apresentadas, uma vez que os relatos docentes foram a base de investigação para os processos de desenvolvimento profissional. Outrossim, a apresentação epistemológica do campo das narrativas sinalizou pontos de toque com o conceito de DPD e os interesses de produção que subsidiam a pesquisa. Tais elementos teórico-metodológicos corroboraram para uma interpretação acerca das narrativas, antecedendo-as e, depois, apontando os aspectos das próprias experiências narradas. Após a discussão teórica, foram socializados o perfil e as narrativas do professor sujeito do artigo, vislumbrando caracterizá-lo para a compreensão do leitor, bem como algumas proposições de análise, em termos da discussão teórica empreendida.

As análises apontaram para a reflexão das potencialidades das narrativas (auto) biográficas poderem possibilitar a discussão acerca da formação do docente e dos percursos de desenvolvimento profissional, conjugando elementos de interesses subjetivos e clivados pela memória com aspectos sociais coletivos, dados pelo trabalho e pela formação. Deste modo, as experiências pessoais, como a da escolha pela profissão, encaminharam, de forma conjunta, as dinâmicas de profissionalização, com os relacionamentos empreendidos no ambiente escolar e na forma como se aprende a ser professor. Neste sentido, a perspectiva política da docência é posta, em função do seu comprometimento frente às desigualdades e as suas práticas interdisciplinares.

Por conseguinte, as narrativas do professor também nas apropriações do seu desenvolvimento, em face das políticas públicas e das suas práticas, evidenciando a necessidade de não se realizar um descolamento das legislações e das prerrogativas legais do fazer da docência. Entretanto, do mesmo modo, não se pode também deixar de reconhecer que os professores possuem agências, empreendem resistências e são sujeitos de direito em busca de uma formação e de um desenvolvimento para si e para os demais que se efetivem de forma integral e comprometida socialmente.

Os relatos do professor, colocados na íntegra e em forma de paráfrase, sinalizaram para como o DPD foi compreendido como um processo ampliado de formação e não apenas como o

cumprimento de um programa formativo, isolado do contexto, dos sujeitos e das práticas. Para além disto, as narrativas e o aparato teórico mobilizados encaminham para um sentido duplo de produção e interpretação dos relatos do professor, evidenciando o compromisso social com a docência, principalmente em momentos sensíveis das desigualdades, da troca interdisciplinar, bem como com os sujeitos e os seus processos de aprender a docência.

Ao fim, foram apresentadas as disposições acerca do conceito de DPD e suas relações com a formação docente, suas caracterizações legais e suas configurações nas práticas pedagógicas. Para além disto, a temática do DPD foi debatida a partir das narrativas (auto) biográficas que, somadas à discussão teórica-metodológica, ofereceram algumas possibilidades interpretativas, tendo como referência o recorte temático e o objetivo do texto. Destarte, marcou-se o compromisso social da docência com o desenvolvimento profissional, observando tal processo formativo de modo integrado, a partir da partilha das narrativas com os seus elementos coletivos e subjetivos.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- ALVES, N. Formação do jovem professor para a educação básica. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 17, p.5-20, 1996.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**. Volume 19, número 1, janeiro - abril 2015. Disponível: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- ARAÚJO, I. A. F. **Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 171f, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.
- CANDAU, V. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes: 2002.
- CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.11, p.17-32, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000200003&lng=pt. Acessado em: 01 mai. 2024.

CHANSIS, L. I. M. **Biografias de professores (as) de escolas do campo e classes multisseriadas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 224f, 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

CRECCI, V. FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, v.15. n. 1. jan./abr. de 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/346>. Acessado em: 26 abr. 2024.

CRISTOVÃO, E.; FIORENTINI, D. Eixos para analisar a aprendizagem profissional docente em comunidades de professores. **UNIÓN - REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA**, v. 14, n. 52, p. 11-33, 2018. Disponível em: <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/336/172>. Acessado em: 26 abr. 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 1999.

DEROSSI, C. C. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência na supervisão do estágio curricular em História: narrativas de professores da Educação Básica**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Dissertação (Mestrado em Educação), 404 f, 2021.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o processo reflexivo com o processo educativo – uma reexposição**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAGUNDES, T. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun., p. 281-298, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 01 mai. 2024.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 21, núm. 29, 2008, p. 43-70. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>. Acessado em: 26 abr. 2024.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622016000200137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2024.

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

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, Vol. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://www.doaj.org/article/7c9fdbf4967f43eca1641ddf15833061>. Acessado em: 26 abr. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2741>. Acessado em: 26 abr. 2024.

LESSARD, C. O.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p. 38-62 jan/mar.2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572/pdf>. Acessado em: 26 abr. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e formação docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, R. M. A. V. de; CURY, C. R. J. O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1087 - 1116, dezembro de 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/571>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MENEZES, P. H. D. Desenvolvimento Profissional do professor de física: colaboração, mudança e conscientização. In: CAMARGO, S.; GENOVESE, L.; FERREIRA, J.; QUEIROZ, G. (Orgs). **Controvérsias na Pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentido e (im) possibilidades. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acessado em: 26 abr. 2024.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, Porto, n. 3, p. 13-21, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21298326-Carta-a-um-jovem-investigador-em-educacao-1.html>. Acessado em: 26 abr. 2024.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO; B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653 nº 46/9 – 10 de septiembre de 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acessado em: 26 abr. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **XVI ENDIPE**. Unicamp: Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959981004.pdf>. Acessado em: 26 abr. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). 7ª Ed. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, J. P. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 21-53.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papirus, 1994.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SANTOS, E. O. S. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acessado em: 26 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr., p.144-153, 2009. Disponível em: <https://sintesc.org.br/files/1081/Texto%202%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf>. Acessado em: 01 mai. 2024.

SCHON, D. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. N. **O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa**: uma análise do grupo de estudo e pesquisa FORMAZON/UFOPA. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 253f, 2019.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, junho/2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 06/05/2024
Aprovado em: 26/11/2024