

Entre Experiências e Saberes: Narrativas de Professoras em Exercício nos anos iniciais

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Resumo

Neste artigo, pretende-se apresentar algumas reflexões, recorte de um projeto maior de pesquisa concluída com um grupo de professoras sobre experiências e saberes construídos em um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional da docência. Igualmente, propõe-se a evidenciar os sentidos atribuídos pelas professoras em exercício ao trabalho docente nos anos iniciais e as contínuas negociações de significações em um espaço tridimensional: temporal, relacional e contextual, ancorando-se na pesquisa narrativa. O trabalho docente é marcado por um tempo e lugar, exige um compromisso político e pedagógico, implicando, muitas vezes, satisfação, tensões e desafios para as professoras na realização do exercício da docência. Há uma busca, nesse processo, para entender a si mesmas no convívio com os outros que, ao provocar mudanças uns nos outros, desencadeia aprendizagens coletivas. As experiências e os saberes narrados possibilitam-nos ver as singularidades e potencialidades para investigações sobre o desenvolvimento profissional, entrelaçado ao movimento de significações em um contexto específico de atuação, dando outros significados aos saberes e aos fazeres docentes.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Desenvolvimento profissional docente. Experiências. Saberes.

Filomena Maria de Arruda Monteiro
Universidade Federal de Mato Grosso,
UFMT
E-mail: filarruda@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-3428-0533>

Recebido em: 24/04/2019
Aprovado em: 05/01/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e63314>

Abstract**Towards experiences and understandings: narratives of female educators on their early years of education**

This paper is part of a major research. It aims at presenting some reflections carried out with a group of female educators on their experiences and understandings elaborated on the moment of their teaching professional development. Likewise, this study anchored in the narrative inquiry, also aims at highlighting the meanings attributed by the participants concerning their teaching labor, throughout their education early years, as well as, the ongoing meaningful negotiations considering three-dimensional spaces: temporal, relational and contextual. The teaching labor is signaled by a time and place, it requires a political and pedagogical commitment, every so often, implying satisfaction, tensions, and challenges posed to the educators on carrying out their teaching labor. There is a search in the process to understand themselves about living with others, this practice, when it happens has caused changes in each other, triggering a collective learning. The narrated experiences and understandings have revealed singularities and potentialities concerning investigations on professional development which were intertwined with the movement of the meanings in a specific context of performance, providing other meanings to their understandings and teaching practices.

Keywords:

Narrative Inquiry.
Teaching
professional
development.
Experiences.
Understandings.

Resumen**Entre experiencias y saberes: narraciones de los maestros en el ejercicio en los primeros años**

En este artículo se pretende presentar algunas reflexiones, extraída de un proyecto de investigación más amplio con un grupo de maestras sobre experiencias y saberes acumulados en uno de los momentos del proceso de desarrollo profesional de la enseñanza. También se propone poner de relieve los significados atribuidos por las profesoras en ejercicio a la labor docente en los primeros años y las continuas negociaciones de significados en un espacio tridimensional: temporal, relacional y contextual, anclado en la investigación narrativa. La labor docente está marcada por el tiempo y el lugar, exige un compromiso político y pedagógico, que a menudo implica satisfacción, tensiones y desafíos para las profesoras en el desempeño del ejercicio de la enseñanza. Hay una búsqueda, en ese proceso, para entenderse a sí mismo en la convivencia con los demás que, al provocar cambios en cada uno, desencadena el aprendizaje colectivo. Las experiencias y saber narrados permiten ver las singularidades y potencialidades de la investigación sobre el desarrollo profesional, entrelazadas con el movimiento de significados en un contexto específico de acción, dando otros significados al saberes y a los logros de la enseñanza.

Palabras clave:

Investigación
narrativa.
Desarrollo
profesional de los
maestros.
Experiencias.
Saberes.

Introdução

As discussões abordadas neste texto fazem parte de um projeto maior de pesquisa financiado pelo CNPq¹ que parte das indagações em torno de como os professores que atuam no primeiro ciclo significam e ressignificam o trabalho docente, como suas experiências vividas na docência são percebidas, narradas e como explicam a sua relação com o processo de aprender a ensinar; buscou-se refletir sobre o desenvolvimento profissional docente de um grupo de professoras, contando e/ou vivendo histórias narrativamente.

Pensar a temática do desenvolvimento profissional docente é apreender um campo vasto marcado por reflexões com intensas relações com as dimensões pessoais/profissionais, os contextos de atuação e demais aspectos constitutivos desse desenvolvimento profissional num movimento permanente de indagação, problematização, experientiação e ressignificação do exercício docente, ou seja, o desenvolvimento profissional é contínuo, multidimensional e contextual. Com apoio em Day (2001, p. 15), passo a considerar que “o sentido do desenvolvimento profissional de professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

Esse sentido construído possibilita-me rememorar a caminhada que o Grupo de Estudos e Pesquisas em política e Formação Docente - GEPForDoc, cadastrado no CNPq desde 2004, vem realizando nos seus quinze anos de existência. O grupo vem se dedicando ao desenvolvimento de pesquisas e eventos de extensão subsidiados por financiamento institucional interno e externo e em rede de colaboração com outros grupos de pesquisa, priorizando uma forma de organização do trabalho pautada na interlocução e intercâmbio com investigadores nacionais e internacionais; visando avançar nas reflexões desse campo da formação de professores, com destaque para a pesquisa narrativa; enfatizando a compreensão das potencialidades que essa perspectiva teórico-metodológica, pautada em paradigmas específicos, vem trazendo para a consolidação desse objeto de estudo. São raras as investigações que tomam a pesquisa narrativa para compreender a ressignificação da experiência no processo de desenvolvimento profissional docente. O segundo livro do grupo, publicizado em 2017, intitulado *Pesquisa, Formação e Docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo* (MONTEIRO e FONTOURA, 2017) revela, além da produção conjunta dos membros do grupo, algumas decorrentes de estudos de mestrado e doutorado, a rede de pesquisa colaborativa com autores de instituições brasileiras e estrangeiras. Essa caminhada vem se ampliando, estimulada pelos resultados das

¹ Projeto coordenado pela Profa. Dra. Filomena M. A. Monteiro, intitulado: *Desenvolvimento Profissional da Docência nos anos iniciais: ressignificando as aprendizagens*, com financiamento do Edital Universal/2014.

pesquisas em parcerias e, também, pelo apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, ao qual se encontra vinculado esse grupo.

Neste texto, apresento algumas reflexões, recorte da pesquisa narrativa com um grupo de professoras, sobre experiências e saberes construídos em um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional da docência. Reconhecer a importância da experiência de vida e formação dessas professoras em desenvolvimento é entender esse processo levando em consideração a história da pessoa que se desenvolve, as relações que estabelece com o que viveram, o vivido hoje e suas expectativas futuras. Essa visão reafirma a dimensão de evolução e continuidade do desenvolvimento profissional. Interessa-me evidenciar os sentidos atribuídos pelas professoras em exercício ao trabalho docente nos anos iniciais, as contínuas negociações de significados em um espaço tridimensional: temporal, relacional e contextual.

Tomando a pesquisa narrativa como método de investigação, denominada Narrative Inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2015), passo a considerar, pautada nos autores citados, que a indagação narrativa nasce da experiência e retorna a ela em uma evolução cíclica do viver, contar, recontar e reviver. Compreender esse processo cíclico que, em espiral, conecta esses momentos contínuos e de forma indissociável, é pensar/pesquisar narrativamente. Narrar é uma forma de compreender a experiência que se insere nesse processo cíclico, em um lugar e em um tempo determinado aos quais se reporta o narrador em um processo que envolve reflexão, propiciando um outro olhar sobre suas próprias experiências. Assim, a experiência precisa ser compreendida a partir de si mesma, pela sua história de vida e formação. Importante salientar que esse processo de construir conhecimento e propor processos formativos busca romper com fronteiras teórico-metodológicas reducionistas e formalistas que permeiam o contexto educacional, considerando que há indiscutivelmente um enriquecimento de perspectiva. Institui o que Ferraroti (2014, p.66) enfatiza sobre a dimensão humana das pesquisas realizadas com histórias singulares, com tempos e lugares concretos, de compreender sua natureza “humanamente significativa, sendo essa significatividade”, não um acréscimo, e sim parte integrante da natureza metodológica.

Assim, articulando reflexões teórico-metodológicas, busco refletir inicialmente sobre a possibilidade de dialogar com as experiências e os saberes, defendendo que, no contexto do trabalho docente, tanto a noção de experiência quanto a de saberes devem ser pensadas na ação. É necessário ressaltar que tenho tomado cuidado para não confundir o conceito de experiência com o de saber da experiência. E mesmo considerando que não é possível pensar a experiência fora da dimensão dos saberes, o entendimento de saberes é de que, dada a natureza do trabalho docente, eles não podem ser pensados como receita pronta para os problemas da prática imediata, pois são submetidos a constantes mudanças na/da prática docente. Isso implica um olhar ressignificado para o professor como

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar,

julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Percebe-se, com essa citação, que o autor me possibilita pensar um profissional professor envolvido na ação e comprometido com o movimento constante dos saberes no exercício docente. Os saberes docentes se revelam na relação, atravessando as dimensões pessoal, temporal e contextual. São reelaborados e reconstruídos “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo de troca de experiências entre os pares, possibilitando que os professores, a partir da reflexão e investigação, possam ressignificar seus saberes. Cunha (2004, p. 37), por sua vez, tem enfatizado que, “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Compreender os saberes docentes tem sido temática central nos estudos de vários autores (NUNES, 2001; MIZUKAMI, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005; GAUTHIER, 1998), revelando diversidade conceitual e metodológica, porém ocupando papel de destaque na formação de professores e na profissão docente. Nunes (2001) já afirmava que, na busca por novos enfoques e paradigmas para entender os saberes docentes, surgiram pesquisas que sofreram influências dos estudos internacionais, tornando-se fundamental conhecer as produções que estão sendo desenvolvidas nesse campo de pesquisa, bem como articular esses estudos com a realidade brasileira.

Dentre os autores nos quais tenho me pautado para refletir sobre saberes docentes, destaco Mizukami (2002; 2004), Lee Shulman (1986; 2005), Grossman, Wilson e Shulman (2005), Gauthier et al. (2006) que se dedicam a investigar a mobilização dos saberes sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, vistos como sujeitos dessas ações, com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício docente. A docência exige uma construção de um raciocínio singular, denominado por Shulman de raciocínio pedagógico, para ensinar com base em compreensões específicas e gerais sobre os conhecimentos da matéria, das metodologias dos alunos, do contexto e dos fins educativos (SHULMAN, 2005). Para o autor, o ensino deve ser entendido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o ensino, elaborando, assim, um repertório de conhecimentos denominado *knowledge base*. Shulman desenvolve uma reflexão bastante elaborada para dar conta dos aspectos relativos aos conhecimentos utilizados e construídos no exercício docente. Mizukami (2004), considerando os conteúdos do conhecimento do professor, aponta uma variedade de categorias revisitada pela literatura: conhecimento pessoal, conhecimento da profissão, conhecimento de casos, conhecimento dos fundamentos educacionais, metáforas, etc., que são importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional da docência. E apoiando-se em Shulman (1986, p. 208) destaca que “um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada, e

refletida de uma experiência direta. O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência”.

Nos estudos desenvolvidos por Gauthier et al. (2006) é possível identificar que, com o avançar das pesquisas, amplia-se a compreensão de que a profissão-professor possui saberes específicos, passando a ser denominada “ofício feito de saberes”. Argumentam ainda que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores. Roldão (2007) aponta a natureza específica desse saber profissional que pode ser pontuado sinteticamente como: ação de um conhecimento transformador com necessidade analítica permanente; mobilização e indagação constantes, pois as situações de ensino e as pessoas são singulares e imprevisíveis; meta-análise, que implica distanciamento da ação e autocrítica, considerando o diálogo entre saberes docentes, o que permite que o conhecimento tácito torne-se sistematizado; comunicável, propiciando a reflexão, a partilha e a transmissão entre pares e perante outros. Com tais reflexões, a autora diz preferir, em vez de se referir à prática docente, falar em ação de ensinar, como um processo mobilizador, transformador, contextual e singular.

Esses autores mencionados corroboram a importância dos saberes docentes e me ajudam a reafirmar o trabalho docente como experiência-saber dotada de sentidos e significados, lugar de produção de subjetividades e intersubjetividades marcado por um tempo e lugar, num movimento de ressignificação, ancorado pelos saberes problematizados no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto situado – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem, de desenvolvimento profissional da docência, e mais especificamente de construção de saberes.

A meu ver, a valorização de um saber vinculado ao contexto específico do exercício profissional docente parece uma via para evitar uma discussão ampla, que não problematize o dia a dia da escola, bem como o processo educativo – por exemplo, como o professor (re)significa o que faz e o que narra sobre o seu exercício docente?

Arroyo (2007, p. 194) enfatiza ser necessário dedicarmos mais tempo a indagarmos sobre como “são vividas as experiências na docência, as tensões e os impasses na educação”, pois compreender mais sobre a docência “seria um dos saberes mais formativos, seria o norteador para a conformação do currículo de formação”.

Na tentativa de articular o diálogo entre experiências e saberes, busco outros autores que abordam a noção de experiência. Vários estudos têm feito referência a “epistemologia da experiência”. Gadamer (1997, p.358) afirma que, no campo das ciências sociais, a experiência seria uma das noções que, pela sua polissemia e generalizações, tem sido pouco esclarecida. O autor referindo-se ao que denominou de experiência hermenêutica, enfatizou que o saber oriundo dessa experiência comporta pessoas com suas histórias, convicções e expectativas. Ao ter dado preferência às experiências com a linguagem viva, tomou como referência várias experiências cotidianas para falar do processo de compreensão,

reconhecendo uma relação reflexiva consigo mesmo e com a tradição. “Compreende-se a si mesma a partir de sua história”, afirmou o autor. Com isso, acrescentou que está contido no “diálogo vivo”, compreensão e construção própria de saberes.

Já Adorno (1996, p. 405) aponta que a subjetividade se constrói na experiência e representa “[...] a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”.

Para Dewey (2010, p.40), a experiência tem caráter tanto de continuidade quanto de interação e pontua que “é essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam relacionados com os das experiências anteriores, o que significa algum avanço a partir da articulação feita entre fatos e ideias”. E acrescenta: “toda experiência genuína tem um lado ativo que, de algum modo, muda as condições objetivas em que se passam as experiências”. Assim, o autor discorre sobre a qualidade da experiência, o que implica dizer que o sentido atribuído a uma experiência passada deve proporcionar um sentido de crescimento, de continuidade de reconstrução da experiência, ou seja, “toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda”. (2010, p. 48). Dewey explica ainda que a experiência, “na medida em que é experiência”, não significa “encerrar-se em sentimentos e sensações privados”, mas “uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos.” (p. 83-84).

Partindo da concepção de experiência de Dewey, Clandinin e Connelly (2011) ressaltam que

[...] para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos que precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30).

Em Clandinin e Connelly (2015), a experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato o fenômeno, e de narrativa, a pesquisa, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos, compondo o todo de uma experiência vivida em diferentes momentos históricos, tempos e espaços. Clandinin e Connelly, ancorados nas ideias de Dewey sobre experiência, empregam novos sentidos, ressignificando o que os autores vão denominar de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, composto pelas dimensões: temporalidade, sociabilidade e lugar. Assim, ressaltam:

[...] a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85).

A utilização desses conceitos e termos, na pesquisa narrativa, tornam possível pesquisar uma experiência, formulando indagações, coletando notas de campo, gerando interpretações e escrevendo-se textos de pesquisa que abrangem tanto questões pessoais quanto sociais, direcionando-se interna e externamente, sobre questões temporais relacionando o evento ao passado e ao seu futuro. Para esses autores, a experiência vivida é um dos eixos centrais na produção narrativa.

Desse modo, a *narrative inquiry* é tanto o fenômeno estudado quanto o método de pesquisa, uma vez que o “pensamento narrativo é uma forma-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.86). A ênfase não está na utilização de dados narrativos, e sim no processo de indagação narrativa, compreendendo que ele não se dissocia daquilo que pesquisamos, ou seja, todo o processo de indagação narrativa é considerado uma experiência relacional. Assim, pensar narrativamente é vivenciar experiências relacionalmente.

Nessa mesma direção, Galvão (2005) esclarece que as narrativas não representam um simples relato sobre si, “porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo”. E esse contar tem caráter de “partilha de experiências de reconstrução de identidade, de comunidade, de tradição, mesmo que temporariamente”. (p. 330).

Na perspectiva defendida por Ferraroti (2014, p. 51):

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um **universal singular**²: “totalizado” e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos.

Com base nesses princípios teórico-metodológicos com exigências de que os pesquisadores narrativos precisavam *reconstruir sua própria narrativa de histórias de pesquisa e estarem alertas para possíveis tensões entre aquelas histórias narrativas e a pesquisa narrativa que desenvolvem* (CLANDININ; CONNELLY, 2015), passei a entender que estávamos diante de uma concepção de pesquisa que caminhava pautada em um paradigma específico, com potencialidades plurais, em que o pesquisador “experiencia a experiência e é também parte integrante da experiência.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 81).

Assim, os integrantes do grupo, como pesquisadores vinculados à universidade, por meio da aproximação e diálogo com os contextos das escolas, negociando contato de confiança, propósitos, relacionamentos e colaboração, passaram a recontextualizar o desenvolvimento profissional docente. A imersão na escola e o diálogo com as experiências, aprendendo a trabalhar colaborativamente num

² Grifo do autor

contexto marcado por tensões, desafios e possibilidades, nos fez reconhecermos que a dialética relacional revelada pela pesquisa ia além das experiências individual e coletiva, uma vez que propiciava a desconstrução/construção delas a partir de características mais amplas de contextos.

Na compreensão de que a narrativa se constitui em um ciclo que envolve contar, viver, recontar e reviver é que se tem a possibilidade de significar, ressignificar e reinterpretar as experiências numa relação dialética que, ao serem problematizadas, apontam outros sentidos e significados. O esforço de tal empreendimento pressupõe uma experiência relacional diferenciada na composição de sentidos sobre o movimento vivido no processo de desenvolvimento profissional da docência de cada participante, ampliando, por consequência, as potencialidades na investigação. Essa composição é multirreferencial e implica negociações, superar tensões, contradições etc.

Para os pesquisadores narrativos, o importante é a forma como as pessoas – os participantes da pesquisa e o próprio pesquisador – impingem um olhar aos seus múltiplos significados, para suas histórias pessoais e experiências, e juntos construam sentidos sobre as experiências que estão vivenciando. Mas não só isso, é necessário que reflitam sobre as intencionalidades, a forma como organizam, problematizam e interpretam tais experiências, de forma que ganhem significação para todos, pois se tornam formativas.

Desse modo, ao focar nos relatos que emergem das narrativas, marcados pela experiência que viveram/vivem, compreendem-se outras dimensões da pesquisa, mais especificamente, “*do poder pela partilha de saberes*”, que só é possível respeitando a história do outro. Como aponta Nóvoa (1995, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Para isso, tornou-se necessário estabelecer aproximação, interação e mergulho intersubjetivo entre aqueles que pesquisam e os que colaboram com a pesquisa, agora chamados a atuar como sujeitos participativos, ativos e com saberes próprios.

“Pensar com” é produzir uma nova forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos. (PÉREZ, 2003, p. 98).

Embora esse processo revele tamanha complexidade e multidimensionalidade, é o processo pelo qual nós professores revivemos, renovamos e ampliamos nosso compromisso, refletindo sobre os propósitos éticos e morais do ensino, considerando que as consequências desses compromissos se alimentam das experiências (DAY, 2001, 2005; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2008).

Assim, considerando o pressuposto de que, ao construir suas narrativas, as professoras mobilizariam experiências e saberes desconsiderados no tradicional processo de investigação e formação, como enfatizam Mariani e Monteiro (2016, p. 113) anoro-me em

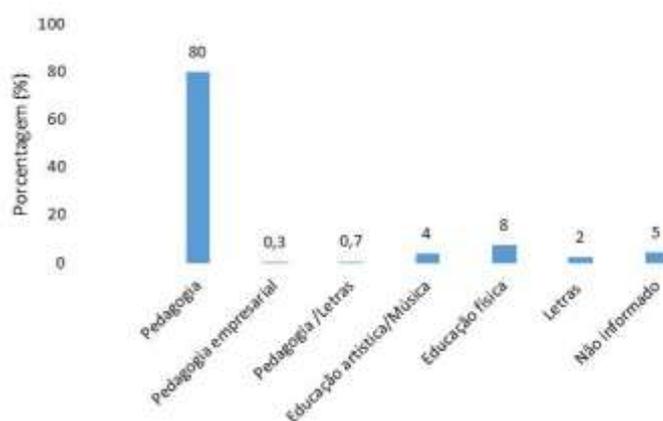
[...] uma nova modalidade de se fazer pesquisa, que, não negligenciando o rigor e a profundidade da produção do conhecimento, seja capaz de romper com a perspectiva mais formalista de pesquisa, voltando o olhar para a possibilidade de um conhecimento construído a partir da experiência vivenciada no dia a dia da escola, na subjetividade das relações e das percepções daqueles que vivem as contradições cotidianas que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

2 O cenário da pesquisa

A partir de agora, passo a descrever a pesquisa coordenada por Monteiro (2015) realizada nas escolas municipais de Cuiabá-MT. No levantamento inicial, foi identificada a existência de 22 escolas que atendiam ao 1º Ciclo – anos iniciais. Nessas 22 escolas existia um quadro de 298 docentes. Na primeira etapa da pesquisa, realizamos a caracterização do corpo docente dessas escolas que atendem ao primeiro ciclo do ensino fundamental, com vistas a compreender quem são os profissionais que atuam nesse nível de ensino, buscando informações a respeito de sua formação inicial, vínculo empregatício e tempo de experiência na docência. Para a caracterização docente, foi realizado levantamento de dados iniciais fornecidos pela gestão escolar e pelos próprios professores. Tais informações foram registradas em uma ficha criada pelo grupo de pesquisa.

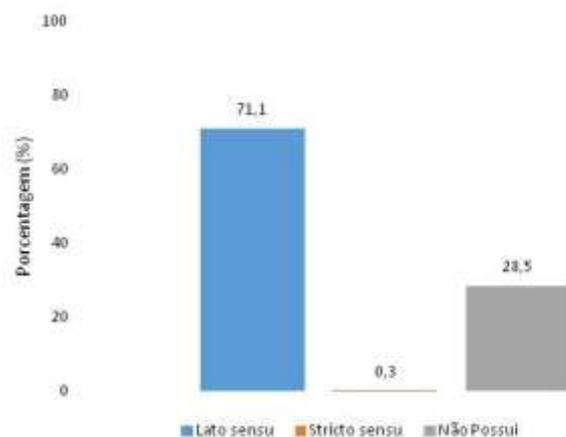
No que se refere ao levantamento inicial sobre a formação dos professores que atendem ao 1º ciclo, identificamos que 80% apresentam a graduação em Pedagogia (Figura 1), o que mostra o atendimento das diretrizes oficiais em relação aos professores dos anos iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental. Porém, 60% desses professores foram formados em instituições de ensino superior particulares, conforme consta nos registros dos diplomas.

Figura 1 - Percentual de docentes em relação ao curso de graduação em nível superior



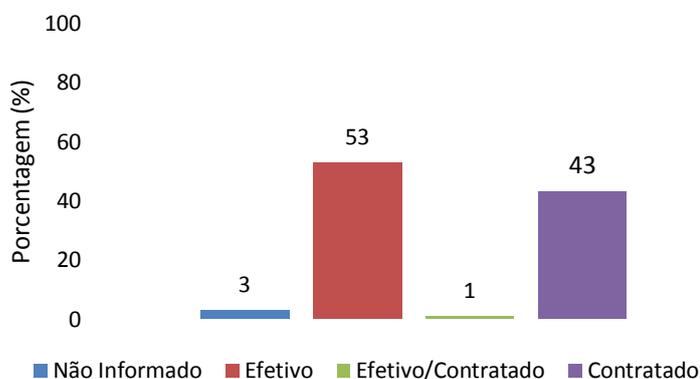
Fonte: Dados da pesquisa (organizados pelo grupo de pesquisa)

Em se tratando da formação continuada, observamos que 71% dos professores realizaram curso de pós-graduação *lato sensu* (Figura 2). Porém, em áreas diversas, como psicopedagogia, gestão educacional etc.

Figura 2 - Percentual de docentes em relação à realização de curso de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*

Fonte: Dados da pesquisa (organizados pelo grupo de pesquisa)

Com relação ao vínculo empregatício, 53% são efetivos e 43% são contratos temporários (Figura 3). O grande percentual de professores temporários demonstra a carência de concursos para efetivação do quadro docente de professores da rede municipal de ensino, além de demonstrar uma política de não valorização desses professores dos anos iniciais, ocasionando rotatividade dos professores no ensino fundamental. No entanto, é necessário ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação realizou concurso público para professores no ano de 2015, conforme edital 01 e 02, de 30 de setembro de 2015³, ocorrência posterior ao levantamento realizado por esse grupo de pesquisa.

Figura 3 - Percentual de docentes em relação ao vínculo empregatício

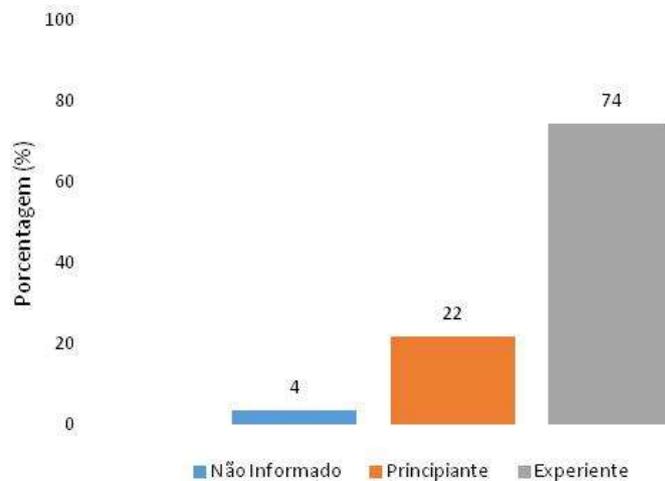
Fonte: Dados da pesquisa (organizados pelo grupo de pesquisa)

Por outro lado, no que se refere ao tempo de docência, os dados indicam que a maior parte dos docentes que está atuando nos anos iniciais, no tocante ao tempo de experiência na docência, é considerada experiente, totalizando 74%, pois apresentam período superior a cinco anos de docência

³ Disponível em: <http://www.cuiaba.mt.gov.br/concursos/concurso-educacao>. Acesso em: 02 out. 2015.

(Figura 4). Mesmo se tratando dos professores contratados, a maioria deles possui tempo de experiência em sala de aula e muitos têm vários anos como contratados.

Figura 4 - Percentual de docentes em relação ao tempo de experiência



Fonte: Dados da pesquisa (organizados pelo grupo de pesquisa)

Na segunda etapa da pesquisa, foram escolhidas três escolas municipais que tinham apenas o 1º Ciclo, atendendo alunos na faixa etária de 6 a 9 anos para a produção dos vários textos de campo narrativos. Com relação às três escolas pesquisadas, identificamos que duas escolas municipais foram criadas há mais de 20 anos (identificadas como escola A e B) e uma delas há apenas cinco anos (identificada como escola C). Juntas, atendiam a 1.492 crianças matriculadas, distribuídas em 58 turmas. Tal distribuição aponta para uma composição média de 25,72 alunos por turma. Observamos que apenas a escola A apresenta um número elevado de professores experientes, e que as demais (B e C) têm um corpo docente dividido entre professores principiantes (com até cinco anos de docência) e professores experientes. Igualmente, identificamos diferenças entre as escolas no que se refere à existência de momentos contínuos de apoio e partilha colaborativa, à qualidade das relações estabelecidas, ao reconhecimento e legitimação profissional e às dificuldades relacionadas com os alunos e com a gestão do trabalho escolar. Os contextos, em todas as escolas, configuram-se sempre provisoriamente como lugar híbrido, marcado pelas negociações, tensões, contradições, interações e significações advindas do exercício da docência.

Dada a extensão do estudo, as análises narrativas realizadas consideraram cada escola como estudos de caso com suas situações particulares, compostos por um conjunto de textos de campos com descrições dos contextos, episódios que se entrelaçam, lugares e pelas narrativas dos professores em diferentes momentos, produzindo a análise *historiada*. Ou seja, o encontro da narrativa partilhada e ressignificada do participante e do investigador (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Os textos narrativos construídos pelos participantes da pesquisa visam contribuir para a compreensão das experiências narradas por esse grupo de professoras em contextos específicos, que

incidem na construção de saberes em ação. As narrativas orais e escritas apresentadas neste estudo foram oriundas de registros em encontros de formação em duas das escolas: na Roda de Conversa⁴, instituída como uma política de formação continuada da secretaria municipal de Cuiabá, que acontece em todas as escolas da rede, realizada pela equipe gestora que ora recebe orientações e materiais da Secretaria de Ensino, ora a própria gestão da escola organiza algumas propostas formativas a partir das necessidades dos professores daquela unidade; e nos encontros da pesquisa em que propomos aos professores compartilharem reflexões sobre as experiências e aprendizagens vividas com as turmas em que estavam atuando.

No tópico a seguir, apresento como fomos compondo os textos de campo do estudo narrativo, procurando entrelaçar tempos que incluem perspectivas de passado, presente e futuro; contextos em que cada história acontece e como as interações se dão; experiências e saberes, significados pelas narrativas produzidas nos encontros com os professores durante o ano de 2015.

Compor textos de campo significa estar alerta para as coisas que os participantes fazem e dizem como parte de sua experiência em curso e isso significa manter registros sobre como eles vivenciam a experiência de estar na pesquisa. Os participantes também têm sentimentos e pensamentos sobre a pesquisa. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 128).

3 Narrativizando as experiências compartilhadas

Considerando que o que nos move são os relatos das experiências, as subjetividades e suas interações dialógicas, suas inquietações e suas interpretações, propusemos aos participantes, em um dos encontros da pesquisa, que compartilhassem seus relatos com o grupo, de modo que todos pudessem estar implicados com o processo de reelaborar aquela experiência narrativa, *viver junto a* (CLANDININ; CONNELLY, 2015), o que pressupõe uma experiência relacional diferenciada na composição das narrativas, criando e recriando as histórias, expectativas e significados que cada participante vai produzindo, ampliando as possibilidades na investigação. Os participantes têm o direito de reescrever suas narrativas e de revelar como esta foi ressignificada.

[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas, as vezes isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas vêm a luz, assim como aquelas dos nossos participantes. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 98).

⁴ Em consonância com a Política da Secretaria Municipal de Educação, a Roda de Conversa é um momento formativo proposto no calendário escolar, visando ao fortalecimento da autonomia, da identidade profissional, bem como ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes essenciais ao exercício da prática educativa (CUIABÁ, 2008, p. 22).

As professoras mencionadas neste estudo encontram-se em diferentes etapas de desenvolvimento profissional e com experiências diversas no exercício da docência. Elas experienciam particularidades de suas histórias profissionais, institucionais e organizacionais, e, assim, constroem sentidos próprios, ao mesmo tempo em que expressam algumas atitudes socialmente compartilhadas. É um processo de reflexividade inseparável à compreensão da experiência vivida.

Para Galvão (2005, p. 343), a narrativa constitui um processo de interação com o outro, potencializando nossa compreensão a respeito de “um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão”, assim como nos “obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir”.

Socializarei a seguir apenas alguns excertos dos fragmentos de vidas que compõem os textos de campo, pois eles preencheriam muitas páginas com as questões do lugar, dos contextos, episódios que se entrelaçam etc., e não caberiam no espaço deste artigo. Os textos de campo são construídos o mais próximos da experiência, com a riqueza própria desse contexto, e só posteriormente transformados em textos de pesquisa em decorrência das indagações narrativas. É nesse sentido que uso o termo “transformados” para fazer referência ao processo analítico-interpretativo de indagação a respeito do sentido dos textos de campo para tematizá-los narrativamente.

O que trago à cena são algumas narrativas ressignificadas de um grupo de professoras que atuam em duas das escolas pesquisadas a partir da tematização *Compartilhando nossas experiências e aprendizagens...*, constituindo, assim, narrativas sobre as turmas em que atuavam, as aprendizagens vivenciadas, os sentidos e significados construídos nas experiências e nos saberes, bem como os desafios e tensões enfrentados no contexto específico do trabalho docente.

As participantes da pesquisa, com um olhar introspectivo, tomam suas próprias experiências como contexto de investigação e interpretação e problematizam os múltiplos aspectos que envolvem a docência. Extrospectivamente apontam como vão construindo sentidos pelas interlocuções nas experiências vivenciadas, revelando relação com o conhecimento, com a instituição escolar, com os outros professores, com os alunos e também relações de encontros e desencontros. Há uma reiterada carga de emoções nas composições, trazendo para o trabalho docente a dimensão humana, assim como a realização de um desejo.

Trabalho com a turma do 2º ano, são 27 alunos, no período vespertino, estou com a turma desde 1º ano. Era uma turma muitíssima agitada e tive que no início, quase todo primeiro bimestre, trabalhar com eles sobre os limites. Hoje, graças a Deus, minha turma está 90% alfabetizada. Tento dar tudo de mim... (Professora Alexandra).

Na medida em que o processo de desenvolvimento profissional avança, a professora desenvolve compreensões acerca do seu trabalho, de suas necessidades formativas e dos saberes profissionais. E, para além das tensões e muitas frustrações, há o prazer de saber-se importante para o outro.

Atualmente, trabalho com duas turmas de 3º ano, vejo como positivo ter acompanhado essa turma desde o 1º ano. Sempre fui contra esse negócio de acompanhar a turma nos três anos, mas ao ter vivido essa experiência passei a ver com outros olhos. Tive a oportunidade de conhecer muito mais cada aluno. Por outro lado, sei que tenho uma deficiência em ciências exatas e mesmo com todo meu esforço, acabo focando mais a linguagem, pois me identifico mais. Fui construindo outros saberes para superar essa minha deficiência.... Tenho vinte e sete anos de sala de aula e sempre sou mais cobrada do que ajudada, e isso muitas vezes me faz sentir frustrada e cansada. Sei que temos que ter humildade para pedir auxílio quando precisamos... Mas fico gratificada com a evolução dos alunos, saber que eu fiz parte dessa evolução... (Professora Cristiane).

Também, pelo fato de o trabalho docente permitir o exercício da criatividade, potencializa o crescimento pessoal e profissional, possibilitando a construção coletiva do projeto de trabalho e as aprendizagens sobre os resultados a serem alcançados. Mizukami et al. (2002, p.68), ao refletirem sobre as aprendizagens da docência durante o exercício profissional, destacam que “os professores acabam desenvolvendo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico)”. Assim narra a professora:

Neste ano, estou trabalhando com a turma do 3º ano no período matutino, e mesmo já tendo trabalhado com turmas do 3º ano é como se fosse a primeira vez, cada turma é uma nova experiência...No início do ano, tinha muitas dúvidas, medos e perguntas, mas uma vontade imensa de fazer algo diferenciado...Busco sempre trocar ideias com minhas colegas e assim vamos construindo outros saberes.... É a última turma do ciclo, então eles requerem mais cuidado, pois podem ficar retidos no final do ano. Trabalho com jogos na matemática e com leitura de vários textos para incentivar a leitura. Também só colocar aqui... Essa minha primeira experiência... o professor tem que ter essa oportunidade de chegar. Porque tudo tem que ter um começo e então tem o professor novato. Então, quem já tá há mais tempo acolhe aquele professor, né? Acolhe no local, olha aqui funciona assim e tal... (Professora Ane).

O processo de iniciar na profissão é marcado por aprendizagens sobre o desenvolvimento efetivo da ação de ensinar. A professora iniciante tem que tomar decisões de diferentes naturezas, que agora passam por sua responsabilidade. Nesse momento, o desafio maior está em compreender a natureza organizativa da escola; seu funcionamento prático, bem como o lugar do aluno são essenciais para que os iniciantes se sintam minimamente amparados para iniciar sua experiência profissional. Christopher Day (2005) enfatiza ser preciso que os professores ampliem seus conhecimentos sobre a prática ao longo da carreira, “para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos.” (p. 53). O relato a seguir evidencia a importância desse apoio

Estou no 1º ano, são 28 alunos, salas com estrutura física precária, é um desafio... Estou reinventando tudo que sei, procurando coisas diferentes e estimulando meus alunos...A vontade de letrar esses alunos é maior... por isso, enfrento os desafios todos os dias...como iniciante me sinto um pouco desamparada, mas posso dizer que com o passar dos meses aprendi a compreender meus alunos e a buscar suas necessidades... e também a lidar com o conteúdo a ser ensinado... (Professora Paula).

Assim como no relato abaixo, todas manifestam um compromisso educativo que se coloca como norteador de suas ações e decisões.

Mesmo sendo uma professora com muitos anos de sala de aula, tenho me apegado nas formações que fazemos, pois lá temos trocas entre nós professoras, uma dá ideia para a outra e modelos de como ensinar melhor. Nessa formação, somos incentivadas para novas descobertas (o que na sala não dá tempo), novas formas de apresentar os conteúdos e como dar aulas mais prazerosa e criativa. Temos deficiência de nossa formação inicial... e estar sempre aprendendo com o colega para mim é gratificante. (Professora Maria Aparecida).

Há muitas dificuldades decorrentes do choque com as condições de trabalho, causando insegurança profissional, no entanto, o envolvimento com os alunos vivenciado no exercício da docência tem forte influência na continuidade do trabalho, como manifesta a professora:

Eu tinha seis anos de escola particular quando vim para a escola pública trabalhar, e ao mesmo tempo em que eu me chocava com a realidade difícil da escola, recebia muito afeto dos alunos e percebia que eles também precisavam dessa aproximação. Fui recebida por eles de forma muito carinhosa e isso fez com que me desvinculasse definitivamente da escola particular e ficasse só na escola pública assumindo a alfabetização. (Professora Marcilene).

Esses relatos⁵ convidam a ver retrospectiva e prospectivamente o quanto a socialização da experiência pode reconfigurar o processo de construção de saberes e a atuação docente. Começamos a entender os sentidos contextualizados nas experiências narradas em um tempo com interações reais, os acordos, as continuidades/descontinuidades. As narrativas apresentam experiências em um processo de desenvolvimento profissional, apontando questionamentos sobre o trabalho docente nos anos iniciais, evidenciando as aprendizagens e os desafios enfrentados, a construção de saberes, bem como a necessidade de reconhecimento e satisfação profissional.

As aprendizagens construídas coletivamente ou na socialização entre os pares são experiências significativas e acompanham a trajetória profissional dessas professoras, ampliando a visão do trabalho docente, em vista da natureza dinâmica e complexa dos contextos em que atuam. As interações com os pares, sejam em momentos de formação fora da escola, sejam nos espaços no interior da escola, constituem fonte de apoio e saberes. Aprende-se, por meio do diálogo, o que nos possibilita retomar o conceito de relação dialógica como uma relação de sentidos.

O relato em relação ao desejo de concretizarem o processo de construção de conhecimento com os alunos para que eles se alfabetizem é marcado por uma *práxis* relacional, ou seja, o reconhecimento de si passa pelo reconhecimento de outrem.

Contudo, algumas professoras enfatizam ainda que vivem conflitos e tensões entre atender a demanda do sistema focada nos resultados a serem obtidos pelas avaliações externas e o compromisso em alfabetizar seus alunos. Reafirmam não haver lugar para pensarem as avaliações como processo de fortalecimento na construção de saberes profissionais e superação de suas práticas docentes.

⁵ Destaco que as narrativas foram lidas pelas participantes que concordaram em participar do estudo com sua identidade revelada.

Outro aspecto destacado pelas professoras é a queixa por falta de estrutura, como de espaço e do ciclo temporal das escolas para pensarem o planejamento, como relata a professora Ane: [...] *então eu sei que se eu chegar lá sem alguma coisa pensada vai ser complicado... pensar sobre o que se vai fazer é necessário, mas com isso novas indagações se colocam [...]* Revelam que a docência exige uma construção de um raciocínio singular para ensinar com base em compreensões específicas e gerais sobre os conhecimentos da matéria, das metodologias dos alunos, do contexto e dos fins educativos (SHULMAN, 1986). É importante destacar que, para fazer frente aos imprevistos que o exercício da docência impõe ao professor no seu dia a dia, esse movimento se apresenta como um desafio no processo de construir novos conhecimentos que vão além dos conhecimentos específicos de uma determinada área.

Com isso, ressaltam a falta de apoio diante dos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Ao valorizarem o trabalho em equipe ou mesmo a ajuda de um colega, como mencionado acima, reafirmam que a profissionalidade é construída quando realizam trabalho coletivamente. Igualmente, o tempo é revelado como um dos aspectos que muito interfere no fazer das professoras, gerando instabilidade, insegurança, necessidade de reorganizações frequentes, principalmente em contato com a realidade da escola, bem como da conexão entre teoria e prática para desenvolver novas metodologias de ensino e trabalho coletivo.

As situações de dificuldades, muito embora perturbadoras da atuação profissional, tornaram-se, para algumas, um desafio, conduzindo à problematização e à tentativa de resolução dos problemas, passando também a ser potencializadora do desenvolvimento profissional.

Pérez Gómez (1997) alertava que “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.” (p. 102). Com isso, o professor enfrenta situações problemáticas, de natureza prática, que se referem tanto àquelas individuais de aprendizagem, como às formas de comportamento de grupos, exigindo tomadas de decisão singulares “em função das características situacionais do contexto e pela própria história de uma turma, enquanto grupo social.” (102).

Outro aspecto que se destacou nas narrativas é o pouco cuidado com os professores iniciantes na carreira, como relata a professora Paula: [...] *durante o ano você vai sofrendo várias angústias [risos]. Se você não tiver quem te apoia aqui dentro, se for uma escola maior, com mais dificuldade de apoio, você sofre muito[...]* Em algumas situações, é possível perceber que, apesar da tentativa da equipe gestora em incluir os professores iniciantes nas atividades coletivas, eles ainda estão se sentindo muito solitários, sem ter apoio nas questões didático-pedagógicas. Devido à ausência de experiência como docente em sala de aula, os iniciantes vivenciam os conflitos com maiores desgastes pessoais, profissionais e emocionais. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) disserta sobre os primeiros anos da docência como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo

equilíbrio pessoal” (p. 113). Tais aprendizagens tendem a desencadear processos de ressignificação de crenças, valores, percepções e compreensões acerca do *ser professor*, o que implica, também, em significativos processos de identificação (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 2009).

Quanto aos significados atribuídos pelas professoras em exercício ao trabalho docente nos anos iniciais, podem ser percebidos pelos movimentos, fluxos, intensidades vividos no cotidiano escolar: de afetos, desejos, enfim, de relações, de encontros/desencontros, em que os processos de subjetivação se relacionam com as políticas públicas, o social, o cultural, e por meio do qual são produzidos os contornos do trabalho docente em um movimento contínuo de um currículo narrativo que, atravessado por várias narrativas, busca superar o prescritivo. Assim, há uma busca nesse movimento para entender a si mesmas no convívio com os outros, que, ao provocar mudanças uns nos outros, desencadeiam aprendizagens coletivas.

As políticas educacionais são interpretadas e reinterpretadas também em um movimento de recontextualização que vai dando a elas outras traduções e possibilidades, uma vez que no interior da escola as professoras são as protagonistas.

As narrativas das professoras envolvidas nesta pesquisa, ao revelarem as contradições e tensões presentes no processo de desenvolvimento profissional, desvelam os contextos em que atuam, marcados, para além de suas práticas, por pessoas, lugares, tempos e sentimentos de vida singular-plural (FERRAROTTI, 2014).

4 Considerações

Esse diálogo com diferentes momentos dos processos de desenvolvimento profissional construído em diferentes escolas, requerendo processos investigativos diferenciados, tem nos apontado a necessidade de considerarmos nessa trama o entrelaçamento de múltiplos significados construídos pelas professoras nesse movimento contínuo e dinâmico que toma a experiência como contexto do *aprender a ensinar*. Pressupõe apreender outros sentidos e significados que elas dão ao trabalho docente.

Fica claro que as negociações, tensões, acordos e conflitos que permeiam as interações no contexto escolar colaboram nas construções e reconstruções do como as professoras vivem a docência, expressando o movimento e os sentidos que vão aprendendo e compreendendo das experiências profissionais. Os resultados indicam que, narrando e compartilhando sobre as experiências, as professoras aprendem muito de seus dilemas, das contradições e exigências do contexto de atuação, sendo que é no exercício desse trabalho reflexivo que, de fato, produzem sua profissionalidade docente e saberes. O trabalho docente nos anos iniciais da educação básica é um trabalho de interações, ou seja, relacional, marcado pelo tempo e lugar, o que exige um compromisso político e pedagógico, implicando, muitas vezes, satisfação e desafios para as professoras na realização da atividade da docência.

Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa compartilhada nas escolas trouxe as ressignificações das experiências e saberes das professoras como protagonistas, potencializados em saberes profissionais, ao mesmo tempo em que implica conflitos, dilemas e desejos de reconhecimentos. E isso vem impactando as escolas e o sistema municipal de educação. Todo esse processo, conforme apontam os autores anteriormente citados neste artigo e o que os relatos revelam, provocam ressignificações em todos os envolvidos, dando outros significados à própria vida, aos saberes e aos fazeres docentes.

Tratam-se, evidentemente, de análises que podem contribuir para a discussão no campo da formação de professores e das investigações que buscam compreender melhor essa inter relação entre experiências/saberes em contextos específicos do trabalho docente que, neste estudo, limitei-me a apresentar apenas como possibilidades.

Referências

- ADORNO, T. Teoria da semicultura. Educação e Sociedade, Campinas, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) Formação de professores para a educação básica – 10 anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: CAMPBELL, M.; THOMPSON, L. (Eds.). Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010. p. 1-11.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professor. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- DAY, Christopher. Formar docentes: cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: NARCEA, S.A., 2005.
- DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto editora, 2001.
- DEWEY, J. Experiência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERRAROTTI, F. História e histórias de vida. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução: Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegui. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- GADAMER, H. Verdade e método I. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ.: Ed. Vozes, 1997.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. Ciência e educação, Bauru-São Paulo, v.11, n. 02, p. 327-345, 2005.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

- GROSSMAN, P. L. ;WILSON, S. M. ; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada - Espanha, 9, 2, p.1, 2005.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Americana-SãoPaulo, n. 08, p. 7-22, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARIANI, F. & MONTEIRO, F. M. A. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr.2016. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/8878> Acesso em: 05 abr. 2017.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002
- MIZUKAMI, Maria da Graça N.. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.02, 2004.
- MONTEIRO, F.M.A. et al. Narrativas de formação-investigação como lugar de aprendizagens em contexto colaborativo. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Sentidos, potencialidades e usos da (Auto) Biografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.193-210, 2010.
- MONTEIRO, F.M.A.; FONTOURA, H.A. da (Org.). Pesquisa, Formação e Docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.
- NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. (Org.); SACRISTÁN, D. H. J.; ESTEVE, J. M.; WOODS, P.; CAVACO, M. H. Profissão Professor.Organização. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada - Espanha, 9, 2, p.1, 2005.Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92art1.pdf> . Acesso em 20 out.2015.
- TERRA, D. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente. Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, jan./abr. 2004.
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 dez.2010.
- ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.) Justiça Social – desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Informações sobre os Revisores:

Língua Portuguesa | Marta Covezzi
E-mail: martacovezzi@hotmail.com

Língua Inglesa | Mirian Ross Milani
E-mail: rossmilani@gmail.com

Língua Espanhola | Aly Orellana
E-mail: aly.wbr@gmail.com