

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 20, ano 2023 | ISSN: 2675-5432

Identities and development professional in narratives (auto) biographical of a professor of history

Caio Corrêa Derossi

Mestre pela Universidade Federal de Viçosa – UFV.
<https://orcid.org/0000-0001-9762-7392>

Recebido em: 04/11/2023
Aprovado em: 15/12/2023
Publicado em: 18/12/2023

Identidades e desenvolvimento profissional nas narrativas (auto) biográficas de um professor de história

Caio Corrêa Derossi¹

Resumo

O presente artigo se debruça nas temáticas das identidades e do desenvolvimento profissional da docência a partir de narrativas (auto) biográficas. Por isto, o objetivo dele é compreender e analisar os sentidos das identidades e do desenvolvimento profissional narrados por um professor de história acerca de suas trajetórias de vida, formação e de trabalho. Para tanto, como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica e de campo, utilizou-se a literatura especializada e as narrativas de um professor, produzidas em contexto de pesquisa de pós-graduação, para se discutir os sentidos e as sensibilidades atribuídas por ele em seus relatos das experiências e das memórias acerca das dinâmicas das identidades e do desenvolvimento. A proposição teórico-metodológica se mostrou coerente para o alcance do objetivo, bem como, convidativa para demais produções pensando a temática e as disposições epistêmico-metodológicas.

¹ Licenciando em Pedagogia pela UENF. Licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. Especialista em Docência na Educação Básica pelo IFMG. Especialista em Docência e Prática de Ensino de História pela UniAmérica. Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF - Vínculo Institucional com a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2861629420221016>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-7392>.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Identidades; Desenvolvimento profissional; Abordagem (auto) biográfica.

Abstract

This article focuses on the themes of identities and professional development in teaching based on (self) biographical narratives. Its aim is therefore to understand and analyze the meanings of identities and professional development as narrated by a history teacher about his life, training and work trajectories. To this end, as a qualitative, bibliographical and field research project, we used specialized literature and the narratives of a teacher produced in the context of postgraduate research, in order to discuss the meanings and sensitivities attributed by him in his accounts of experiences and memories about the dynamics of identities and development. The theoretical-methodological proposition proved to be coherent for achieving the objective, as well as inviting other productions thinking about the theme and epistemic-methodological dispositions.

KEYWORDS: Teacher training; Identities; Professional development; (self)biographical approach.

Palavras iniciais

O presente artigo se debruça na discussão temática acerca da abordagem (auto) biográfica e nas categorias de identidades e desenvolvimento profissional. Para tanto, o objetivo do texto foi compreender e analisar os sentidos das identidades e do desenvolvimento profissional narrados por um professor de história acerca de suas trajetórias de vida, de formação e de trabalho.

Neste sentido, o texto contará com o subsídio da literatura especializada, em seus termos teórico-metodológicos, além das narrativas produzidas em contexto de

pesquisa de pós-graduação (Derossi, 2021), nível mestrado, que seguiu as lentes da entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002), além de todos os pressupostos éticos de investigação com seres humanos. Nas seções que seguem, o professor protagonista do texto será apresentado, bem como o instrumento metodológico de produção das narrativas. Os relatos do professor Aluísio já foram, em parte, socializados, mas respeitando outros recortes e análises possíveis.

Pensando que as narrativas (auto) biográficas oferecem uma materialização organizada de um conjunto de representações selecionadas das memórias e das experiências, torna-se interessante pensar em duas categorias chave para a compreensão dos relatos: o sentido e a sensibilidade presentes nestes movimentos de narração sobre si e sobre suas trajetórias. Assim, parte-se para uma breve interpretação das duas categorias. Para Spink e Medrado (2013), a dinâmica de atribuição de sentidos é um processo de construção social e coletivo, que possui como característica a interatividade entre os sujeitos, os espaços e os contextos, e que sinalizam os modos de enfrentamento dos sujeitos com o mundo que participam e constroem.

Em sentido análogo, Almeida, Placco e Souza (2016) entenderam que os sentidos dados pelos sujeitos às suas experiências e vivências correspondem a uma significação do afeto atribuídos por eles a essas passagens, sendo útil para perceber, além dos significados, as motivações que guiaram tais sentidos. Deste modo, a categoria, sentido é útil e coerente por perpassar tanto as dinâmicas de identidades e desenvolvimento como por fazer refletir em uma atmosfera metalinguística, a produção e a interpretação das narrativas (auto) biográficas.

No que se refere ao conceito de sensibilidade, partindo de um suporte dos estudos da história cultural, as contribuições de Pesavento (2008; 2007; 2005; 2000) são relevantes para pensar que as sensibilidades fazem alusão ao conjunto das representações que se inserem

no campo das subjetividades, das emoções, das memórias e dos sentimentos. A sensibilidade se conecta com os estudos (auto) biográficos na medida que possibilita pensar as dinâmicas singulares e coletivas, repletas de sentidos atribuídos, que qualificam o mundo ao qual o sujeito pertence.

Para Pesavento (2005), as sensibilidades precisam ser pensadas à luz dos sentimentos, já que eles mobilizam as imaginações e representações que vão qualificar as experiências vividas. Nesta correlação com os sentidos, as sensibilidades expressam a partilha coletiva, social e histórica, do sujeito singular, frente às condições ideológicas que significam a realidade vivida. Deste modo, as sensibilidades, em conjunto com o par memória-sentimento, podem refletir sobre os sentidos e os significados que as experiências são refletidas e narradas.

Ao fim, o processo que cruza os sentidos e as sensibilidades encaminham para uma dinâmica de pensar a auto formação, no sentido que Suanno (2019) e Galvani (2002) atribuíram, que não se trata de um movimento individual, acabado, apartado das relações e baseado em uma ego formação, aproveitando a metáfora psicanalítica, para dizer de um movimento estritamente pessoal, mas, que é realizado pelas propostas de investigação e reflexão das experiências e das ações. Por isto, as narrativas (auto) biográficas se constituem como espaços privilegiados para pensar a própria formação, uma vez que é no processo de reflexão das narrativas que se atribuem e se perpassam os sentidos e as sensibilidades oferecidas às experiências, que se instaura, também, a possibilidade de se formar pelas experiências.

Logo, isto reflete sobre o que Breton (2020) destacou que o sujeito oferece um olhar singular, dado que é ela que vai contar sobre as suas significações e sentidos dados a uma determinada experiência, sublinhando os impactos biográficos daquele momento. Destarte, a dimensão enfocada assinala para uma saída em busca do que Bragança (2011) denominou de racionalidade

sensível, que considera a profundidade dos elementos existenciais que percorrem as vidas dos sujeitos e que impactam as dinâmicas formativas.

Assim, em termos de estrutura do artigo, para além das seções de introdução e considerações finais, o texto se divide em mais duas partes. A primeira propõe um arazoado teórico acerca das categorias de identidade e de desenvolvimento profissional com base na literatura especializada. A segunda trata dos aspectos teórico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica e da entrevista narrativa, além de apresentar um breve resumo biográfico do professor protagonista do texto, com excertos de suas narrativas e algumas contribuições de análise a partir do tema e do objetivo.

1 Identidades e desenvolvimento profissionais da docência

A presente seção apresentará uma mirada teórica com base na literatura especializada acerca das categorias de identidades e de desenvolvimento profissional. Para tanto, antes de apresentar as particularidades de cada uma, o texto empreendeu um duplo movimento de localizar as categorias inseridas em um processo de formação docente, em primeiro plano, para que, em seguida, fossem apontadas as relações potenciais entre as identidades e o desenvolvimento com a abordagem (auto) biográfica, que será apresentada com mais detalhes na seção que segue.

O artigo centra-se em uma abordagem de pensar a formação docente como descrita por García (1999), no sentido de que os aspectos formativos devem contribuir para a mudança, considerar seus contextos, como os problemas escolares e as questões relativas à organização, marcando um compromisso que vai além de um processo de aperfeiçoamento profissional. Trata-se de pensar no professor como um profissional do ensino (GARCÍA,

1999) e da possibilidade de o docente refazer, assimilar e acomodar mudanças e inovações em prol das identidades e do desenvolvimento (NÓVOA, 1992).

Neste sentido, a proposta de refletir sobre as dinâmicas das identidades e do desenvolvimento coadunam com a perspectiva supracitada, na direção de entender estas duas categorias como centrais para se refletir sobre a mudança, os contextos e os aspectos organizacionais das práticas formativas docentes. E, a partir da abordagem (auto) biográfica, que será apresentada na seção que segue, por guardar um processo reflexivo com as experiências e memórias, possibilitam pensar nas transformações, nas continuidades e nas rupturas das identidades e dos desenvolvimentos.

Com relação às identidades, Placco e Trevisan (2010) sinalizaram que elas têm caráter dinâmico, dado pelas habilidades e significados oferecidos às experiências. Sendo, assim, um produto não finalizado do cruzamento das trajetórias e dos percursos dos sujeitos. O seu caráter inconclusivo, para as autoras, retoma as relações tensas entre os sujeitos e profissionais, na constituição do que queremos e gostamos. Por isto, Freitas (2006) destacou que as identidades são organizadas por processos multi-determinados e multifacetados.

Para Pimenta (2009), as identidades são construídas a partir das reflexões acerca das práticas sociais de significações. Isto quer dizer que as identidades são cruzadas pelas reflexões culturais das práticas e se conectam também com os saberes da docência. Portanto, o entendimento da profissão e das práticas inseridas nos contextos dos professores são fundamentais para a compreensão das identidades.

Esta disposição citada sobre identidade, por Pimenta (2009), encaminhou para o que Alonso (2000) caracterizou como uma cultura profissional, na qual as identidades estão inseridas, provenientes das mesclas entre os variados aspectos contextuais, institucionais e epistemológicos. Ao fim, as disposições também encontram base

em Veiga (2009), que marcou a produção das identidades a partir das trajetórias de vida, de formação e de trabalho do sujeito, guiadas pelos saberes e pelas balizas éticas.

Cumprê destacar ainda que Sarmiento (2009) ressaltou que as identidades são construídas levando em consideração o múltiplo e as singularidades em suas interações e relações com o espaço. Neste sentido, para a autora (2009), em razão dos sentidos da constituição das identidades, as narrativas (auto) biográficas são um instrumento teórico-metodológico que permitem, através da reflexão acerca do vivido, pensar sobre as identidades.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) destacaram que as identidades também são representações sociais construídas por outros acerca de um sujeito, de uma profissão, a exemplo da docência, circulando e fomentando discursos que forjam significados acerca da profissão e da formação. Em sentido análogo, Enguita (1991) retratou que a profissão docente segue em crise, devido às disputas pelas imagens sociais de suas identidades e de suas atuações profissionais.

Portanto, as indicações encaminham para o sentido que Guimarães (2010) ressaltou, no qual a identidade se constitui como alvo de disputas e é marcada por uma construção histórica e interdependente dos sujeitos com os contextos. Nóvoa (2009) também sinalizou, desta forma, que as identidades são construídas nas comunidades coletivas das práticas e dos movimentos pedagógicos, que geram um sentido de pertencimento e de desenvolvimento.

Refletindo as particularidades das identidades docentes, Marcelo (2009) destacou que elas se constroem e se transmitem na relação de comunicação e de interesse com as experiências vividas. Para o autor, as identidades guardam elementos singulares e coletivos, que envolvem uma curva crescente de desenvolvimento e se dão em um espaço intersubjetivo, entre os sujeitos e os contextos em que eles se formam e são formados.

Estas marcas, para além de reforçar os sentidos das potências das narrativas, que oferecem uma articulação

entre aspectos sociais e singulares, contribuem para o entendimento das identidades, uma vez que retomam para o que Dubar (2005) destacou como aspecto relacional da constituição identitária, destacando o papel da socialização, que guarda dinâmicas relacionais e biográficas com a categoria de estudo. Marcelo (2009) aponta este caráter relacional como um fenômeno produzido no contato de si com o outro. Isto também é encontrado em Nóvoa (1992), no sentido em que a identidade está contida na forma como cada um sente e se diz docente.

Já com relação ao desenvolvimento profissional da docência se caracteriza por um processo amplo, contínuo, inserido na carreira e que, conforme Day (2001), em função dos aspectos idiossincráticos das histórias de vida, vão se apresentar de distintas formas para cada sujeito, a variar do contexto e das necessidades contextuais. Day (2001) ainda marcou que o desenvolvimento se correlaciona com os saberes da docência que fomentam uma melhoria das ações pedagógicas. O entendimento de Day (2001) acabou por reforçar o caráter coerente das narrativas para se pensar o desenvolvimento, uma vez que os aspectos singulares dos indivíduos, em relação ao contexto social, impactam na formação dos sujeitos.

Para Imbernón (2011), o desenvolvimento é uma atitude deliberada e intencional, proposta para a melhoria das práticas, que é feita de forma coletiva, integrada com o espaço profissional e com todos os sujeitos da comunidade escolar. No que se refere ao desenvolvimento profissional do professor, García (1999) refletiu que é necessário o docente buscar o diálogo com os estudantes e com os pares, para melhor entender o espaço da sala de aula, os interesses de aprendizagem dos alunos, buscando manter a curiosidade. Ao fim, a relevância do diálogo, tanto para o ensino-aprendizagem quanto para o desenvolvimento e a constituição das identidades, é asseverada por Flores (2015) e Weisz (1996).

Neste sentido, Marcelo (2009) propôs uma síntese de características que compõem o processo de desenvol-

vimento profissional, sendo elas de aporte construtivista e de formação em longa duração; estão relacionadas com contextos concretos, de mudanças na instituição escolar. O professor é aqui entendido como profissional reflexivo, que constrói conhecimentos a partir das experiências. O processo de desenvolvimento é coletivo e colaborativo e pode assumir diversas formas, a depender do contexto e dos sujeitos. Portanto, para o autor, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, desenvolvido no trabalho, intercruzado por questões singulares e coletivas, refletidas pelas experiências.

O entendimento de Marcelo (2009) encaminhou para ratificar a opção e o diálogo com/pela abordagem (auto) biográfica, observando a centralidade dos contextos e das significações das experiências que permitem pensar em aspectos sociais e subjetivos dos sujeitos. Outra contribuição que fora reforçada por Marcelo e Vaillant (2013) é que o desenvolvimento está intimamente ligado à aprendizagem da docência, constructo que opera com os saberes, as práticas e os trajetos pessoal e de trabalho. Tais percursos são marcas que imbricam a potencialidade das narrativas (auto) biográficas na pesquisa educacional.

Logo, a presente seção tratou, a partir de um olhar global e implicado, da formação de professores que refletem um caminho para a produção do conhecimento, partindo das memórias e das experiências singulares e sociais, uma forma de se pensar as categorias de identidade e de desenvolvimento profissional. Para além disso, o aporte na literatura especializada contribuiu para a caracterização crítica dos dois elementos que guiaram e que vão inspirar o desenvolvimento do texto, em especial das análises dos excertos narrativos.

2 Abordagem (auto) biográfica, narrativas e análises

A presente seção trará aspectos da abordagem (auto) biográfica na pesquisa educacional, utilizando

como suporte a literatura especializada. Para além disso, sinalizará os apontamentos teórico-metodológicos da entrevista narrativa, que foi a lente que guiou a produção das narrativas. Em seguida, a apresentação de dados biográficos do professor sujeito do texto e, por fim, os excertos narrativos acompanhados de algumas análises próprias dos temas e do objetivo.

A opção pela abordagem narrativa no presente trabalho encaminha como Câmara e Passeggi (2013) sinalizaram que tal lente teórica percorre os processos de biografização dos sujeitos, considerando suas ações e testemunhos localizados em um contexto social, espacial e temporal. Neste sentido, em confluência com as perspectivas dos sentidos e sensibilidades, Galvão (2005) reconheceu que as narrativas marcam uma representação simbólica e subjetiva de determinadas experiências organizadas em um contexto social e coletivo.

Na mesma direção, Freitas e Galvão (2007) assinaram que o processo narrativo permite refletir, de forma contextualizada, as significações das experiências que, até então, por vezes, nem tinham sido refletidas. Deste modo, Souza (2014) pensou sobre dois aspectos que são caros a este texto. O primeiro faz menção ao modo pelo qual a abordagem (auto) biográfica na educação traz para o centro da produção científica as histórias de vida, as memórias, as trajetórias, os percursos e as experiências, realizadas no ato de narrar e reveladoras de aspectos sociais e individuais.

Isto é sinalizado também por Bueno (2002), no sentido do crescente reconhecimento e interesse de pesquisa sobre a pessoa do professor, a partir dos anos de 1980, em comparação com as décadas anteriores. Esta característica que marca o contexto de produção da abordagem (auto) biográfica pode ser explicada tanto pelo declínio de paradigmas estruturalistas quanto pelo retorno ao protagonismo do sujeito e suas microdimensões na pesquisa. Para a autora, a dimensão da subjetividade se constituiu como um elemento central de interesse dos

pesquisadores nas humanidades, destacando o pioneirismo das ciências sociais.

Bueno (2002) também sinalizou que a reflexão das experiências imprime uma retomada de consciência dos elementos individuais e coletivos que compõem o sujeito. Na mesma direção, Chené (2010) afirmou que as histórias de vida contribuem para um movimento de dupla formação, já que o narrar com reflexividade impõe o relato de uma experiência formativa, a partir de uma dinâmica em que esta socialização também contribui para a formação.

O segundo elemento é a postura de análise compreensivo-interpretativa, que guia a proposição de análise das narrativas, correlacionando-as com as temáticas e com os objetivos da investigação (Souza, 2014). Tal entendimento se relaciona com os sentidos atribuídos por Nóvoa (1995), que sinalizou a importância de considerar as dimensões pessoal e profissional na figura do docente. Logo, concorda-se com Freitas e Fiorentini (2008) que o método (auto) biográfico confere à experiência um potencial de formação e de reflexão que reverbera pela constituição dos sujeitos.

Em termos da produção dos dados das narrativas, a lente teórico-metodológica que balizou o processo foi da entrevista narrativa, seguindo a proposição de Jovchevitch e Bauer (2002). A proposta é que, a partir de eixos temáticos, de questões indutoras, que se relacionam com a temática da pesquisa, os sujeitos possam narrar livremente suas memórias e suas experiências. No caso da pesquisa que originou o presente artigo, em razão dos recortes feitos, os eixos temáticos circundavam o trabalho, a formação, as histórias de vida e a experiência supervisiva de estágio, por exemplo.

Neste modelo de entrevista, o pesquisador pouco interrompe ou pergunta, salvo algo que tenha ficado inaudível ou incompreensível. A entrevista pode ser feita em mais de uma rodada, e o entrevistado pode ter acesso ao material transcrito, a depender do combinado, para indicar acréscimos e supressões nas narrativas.

O instrumento pode ser feito de modo presencial ou online, como foi o caso da entrevista retratada, em razão do contexto pandêmico. A entrevista foi, portanto, realizada em uma plataforma de videoconferência, gravada e transcrita, respeitando todos os trâmites éticos das investigações com seres humanos. Embora não tenha tido a intervenção direta do pesquisador, e/ou a elaboração de perguntas e a espera de respostas diretas do entrevistado, como em um modelo tradicional, concorda-se com Galvão (2005) que o processo envolve uma interação entre os sujeitos, que baseiam a sua interpretação em um jogo de confiança e de aceitação mútuos. Isto é posto, pois, para a autora (2005), o material das experiências narradas e refletidas é útil para pensar a construção do conhecimento no campo educacional.

Por isto também, autores como Nóvoa e Finger (2010) dispuseram a categoria das (auto) biografias na pesquisa educacional escrita com o prefixo “auto” entre parênteses, para justamente marcar a relação de contato entre os sujeitos. Isto implica em dois pontos principais: o primeiro, é o reconhecimento de que o que é narrado é clivado de interesses e intenções, além das seleções da memória. O segundo, é que não se trata apenas da partilha de um relato do narrador, já que esta narrativa passa pela ação do pesquisador.

O professor Aluísio, nome fantasia escolhido pelo sujeito, na época da entrevista realizada, em 2021, tinha 36 anos, sendo 18 deles na docência. Ele iniciou sua trajetória pela docência ainda quando cursava a licenciatura e, além da atuação na educação básica, também trabalha no ensino superior, com cursos de licenciatura e bacharelado, lecionando disciplinas do campo das humanidades. O docente possui licenciatura em história e mestrado em estudos literários, na interseção entre a análise de uma obra pelos aspectos conjuntos da história e da literatura. Advindo de uma família de classe popular e trabalhadora, os pais, que não cursaram faculdade, investiram na educação dos três filhos, que têm ensino superior, possibili-

tando que eles estudassem em instituições privadas no ensino médio. Ao fim, Aluísio realizou maior parte de sua escolarização feita em instituições públicas estaduais e federais. Aluísio é um homem branco, cisgênero, heterossexual, sem filhos e com um relacionamento estável.

Seguem, agora, excertos e paráfrases das narrativas do professor com as proposições de análise. O movimento analítico se respaldou em Souza (2014), com a visão compreensiva-interpretativa das narrativas, respeitando os eixos temáticos enfocados e o objetivo do texto. Cumpre ressaltar que este tipo de análise é dividido em três tempos. O primeiro, parte da elaboração do perfil do sujeito, com as suas respectivas possibilidades de leitura e de sistematização dos materiais. O segundo, ocupa-se de uma leitura dos materiais, inter cruzando os temas e objetivos do trabalho. Neste caso, a leitura da bibliografia, junto com as narrativas, enfocando os aspectos de identidade e desenvolvimento docente.

O terceiro, representa o processo de conclusão coesa, observando a compreensão e a interpretação das narrativas, com a literatura especializada e com os objetivos do trabalho. Logo, apresentado o escopo com o objetivo do trabalho e com os principais apontamentos da literatura, o perfil do professor também foi explicitado, para que, em seguida, na interface com suas narrativas, elucubrações analíticas possam ser oferecidas.

Cumpre, ao fim, destacar ainda que a escolha pela análise compreensiva-interpretativa foi tomada com o intuito de preservar e referenciar, com mais integralidade e destaque, as falas do professor, trazidas com os apontamentos e as discussões. Para além disto, a forma de análise é ampla e cobre um escopo das diferentes áreas do conhecimento, devendo ter algumas adaptações, caso tenha necessidades idiossincráticas do ramo de saber. Mas, a depender do tipo de trabalho, dos objetivos e do referencial teórico, outras análises podem ser empreendidas, a exemplo: de conteúdo, do discurso, textual-discursiva, nas suas diversas abordagens.

Aluísio começa suas narrativas dizendo que é natural de uma cidade da Zona da Mata mineira, vizinha de onde ele fez seus estudos na universidade, trabalha e mora atualmente. Contou que sempre gostou de estudar e atribuiu esse fato, além do desejo pessoal, à mãe ser professora de educação infantil e sempre ter incentivado e acompanhado os seus estudos. Por ser uma criança crítica e questionadora, segundo ele, a história e a docência se mostraram um caminho que foi se ratificando ao longo da vida e do contato com demais professores ao longo dos seus percursos. Este início de narrativa é bastante indicioso, no sentido de oferecer alguns indícios em perspectiva micro, pessoal, para pensar no que a literatura já consolidou quanto à antecipação da escolha pela docência, ainda antes do ingresso no curso superior, em razão da presença e da figura de professores ao longo da sua história (Valle, 2006) e da relevância do investimento dos pais em prol da escolarização dos filhos, assunto também com vasta fortuna crítica no campo da sociologia da educação (Romanelli; Nogueira; Zago, 2013).

Os excertos trazidos foram fruto da entrevista narrativa realizada com o professor Aluísio, no contexto de pesquisa de mestrado, já referida pelo autor do artigo (Derossi, 2021). A história do professor também vai indicando como as preferências, o apoio familiar, a passagem de pessoas que lhe serviram de inspiração, fez que as suas identidades fossem forjadas e criadas. Isto é indicado, pois, o professor, desde o início da sua narrativa, destaca o seu olhar multidisciplinar e voltado para o humano. Assim, ele narrou que:

Essa trajetória sempre direcionada para o pensamento humano. Embora minha atuação profissional no Estado de Minas Gerais seja professor de História para o ensino médio, eu não me vejo tão restrito assim à História; embora goste, é a área que eu tenho uma especialização e uma autoridade maior para falar, mas, pessoalmente, eu não me identifico com um pensador exclusivo da História ou apenas um historiador. Eu

penso às vezes no sentido de multiculturalismo... isso vem natural. Eu acho que eu me enxergo mais desta maneira.

Este entendimento é dito após o professor ter relatado brevemente sobre seu período de mestrado desenvolvido no campo dos estudos literários. Aluísio sinalizou que embora estivesse na literatura, o trabalho correspondeu a um esforço dialógico com a história, uma vez que deu um tratamento de fonte documental a uma determinada obra literária, evidenciando as potencialidades do texto ficcional para se depreender aspectos próprios do mundo social. Este processo interdisciplinar, além de remeter a um entendimento pedagógico de Fazenda (1994; 1991) dos estudos interdisciplinares, destaca uma dinâmica metalinguística e autoformativa (SUANNO, 2019) da reflexão acerca das práticas, o que propõe a abordagem (auto) biográfica (BUENO, 2002).

O professor relatou que sua carreira como docente iniciou ainda quando estava na graduação, em função de atuações como professor substituto em escolas públicas, em diferentes disciplinas das humanidades. Sobre esta experiência ele narrou que:

Vou falar das primeiras experiências porque aí no momento que eu explicá-las, vai contemplar as outras perguntas. Eu, enquanto ainda fazia o curso de História, antes mesmo de formar, eu tirei aquela autorização para lecionar, o Certificado de Avaliação de Título (CAT) e com ele, eu consegui algumas aulas no Estado. Às vezes, professores pediam uma licença (ou as demandas que o Estado acaba tendo), então eu consegui algumas aulas e a primeira aula que eu dei foi de Ensino Religioso. Na verdade, foi mais uma oportunidade que eu aproveitei do que algo que eu havia projetado. Eu estava precisando trabalhar, precisava ingressar no mercado de trabalho embora eu ainda não estivesse formado; eu precisava daquela experiência e também da remuneração naquele momento e aceitei uma oportunidade. Eu tinha um CAT variado devido as diversas experiências que eu tive na faculdade. Eu consegui a autorização para dar outras

áreas do conhecimento que não só História. A primeira oportunidade foi no Ensino Religioso e foi ela que eu comecei. Então, aquilo me trouxe uma experiência muito grande de sala de aula, eu caí de paraquedas no meio do ano letivo, no meio de uma disciplina que não era a minha área de especialidade, mas eu consegui, ali, aprender a lidar com sala de aula. Não aprender completamente, mas ser iniciado, digamos assim.

Além de uma certa precariedade estrutural da educação pública, principalmente na falta de contratação efetiva de pessoal para o trabalho, o relato do professor expõe as variadas demandas que motivam e objetivam o ingresso na docência, bem como, já sinaliza de forma bastante evidente que os processos de desenvolvimento e de identidade, como já dispostos anteriormente, dependem dos contextos e dos demais sujeitos em relação para se efetivarem. Na continuidade das lembranças das experiências iniciais com a docência, Aluísio retratou que:

Eu lembro que eram turmas complicadas de trabalhar porque na época, deixe-me ver, isso foi em 2009, talvez 2008, mas na época tinha um programa no Estado que chamava-se PAV, não lembro mais exatamente o que a sigla significa, mas era um programa que reunia alunos repetentes; alunos com histórico de delinquência; alunos também que, às vezes, não conseguiam acompanhar o ano letivo. Juntavam tudo em uma turma só, em uma turma seriada, e falava para o professor: “Se vira nessa situação”. Então, foi uma situação muito difícil principalmente para quem não tinha experiência, foi um batismo de fogo que, de certa forma, me deixou preparado e destemido para a área da docência. Essa experiência, embora seja um pouco louca e um pouco destacada do que pode se esperar tradicionalmente, ela me acrescentou muito.

Mais uma vez, mesmo que se possa questionar os modos de inserção do professor e a caracterização de determinados tipos de programas desenvolvidos na escola, os processos de desenvolvimento e de constituição

das identidades são revelados nas narrativas em uma forte relação com as práticas cotidianas e profissionais, marcando também a interpretação e seleção reflexiva das memórias acerca do que é narrado, como evidência da abordagem (auto) biográfica. O professor fez destaques da centralidade do seu mestrado como espaço formativo e que como, a partir dele, pode iniciar sua carreira no ensino superior, de forma anterior e mais consolidada que em relação à educação pública, marcada, como já posto, por contratos temporários. Assim, neste sentido, ele comentou que:

As primeiras experiências foram na educação básica, mas elas foram espalhadas. Um mês em uma escola, dois meses em outras; não tinha uma sequência. No ensino superior eu peguei uma sequência maior. [...] A minha principal atuação, a concentração é no curso de Pedagogia, então no curso de Pedagogia eu atuo com disciplinas de História, conteúdo e método, disciplinas de Geografia, Antropologia, Sociologia, em geral, essas áreas afins. Mas a atuação não é estrita ao curso de Pedagogia, eu também trabalho com disciplinas em outras áreas, cursos que demandam disciplinas de Humanas; eu costumo atuar bastante, como no Direito; na Publicidade; Metodologia da Pesquisa também porque embora a minha área seja humanas, o método científico às vezes pode ser aplicado para outras áreas. Então, já trabalhei com Administração, mas aí falando sobre método científico. Orientação também, eu esqueci de comentar. Eu oriento pesquisas, artigos, monografias, etc.

Aluísio, no ensino superior, experimentou um processo de ensino e de aprendizagem agora deslocado para a formação profissional, impelido em um desenvolvimento profissional para a pesquisa e para as especificidades com a modalidade do ensino superior, como trabalhou Cunha (2007). Mas, é interessante ressaltar que existem pontos de toque e de distanciamento entre os trabalhos na educação básica e no ensino superior e o professor relatou que:

Eu acho que é uma via de mão dupla. Tanto a experiência na educação básica consolida a minha atuação no superior quanto o contrário, mas vamos tentar pegar exemplos aqui porque eu acho que seria interessante relatar. A prática na docência no ensino básico é diferente por variados motivos, não só da diferença de ensino superior para básico quanto de privado para público, porque tem essas duas dimensões aí. Então, a experiência no ensino público me traz conhecimento e autoridade para usar essas experiências para auxiliar no ensino superior, principalmente no curso de licenciatura de Pedagogia porque são situações que os estudantes da Pedagogia vão viver. Não exatamente da mesma maneira que eu e nem precisam ter a mesma reflexão que a minha, mas essa narrativa das minhas reflexões certamente auxilia com exemplos e também um domínio maior da prática. Lá, a gente trabalha principalmente a teoria da realidade do trabalho e tendo esse contato direto, eu me sinto muito à vontade para fazer essa ponte que você está chamando de interface. E a experiência do curso superior enriquece também a minha experiência no ensino básico porque eu, de certa forma, quando eu trabalho com orientações de pesquisas na área de Educação, eu consigo enxergar - de uma maneira muito clara - pontos importantes a serem observados nas pesquisas. Então, quando eu vou do ensino superior para o ensino básico, às vezes algumas situações que antes não me vinham para refletir, agora me vem, porque às vezes são objetos de pesquisas que eu estou orientando. Às vezes eu trago uma atenção maior que talvez eu não teria ou não teria com a mesma intensidade que eu tenho. Acredito que as duas áreas se complementam.

Nas narrativas, o professor realiza um movimento reflexivo que instaura uma formação própria que é marca dos sentidos e sensibilidades das (auto) biografias, em dois momentos formativos distintos, que exige do professor uma adequação das práticas pedagógicas e das identidades, em razão dos interlocutores e que, ao fim, também contribuem de modo distinto para o desenvolvimento profissional do docente. Com relação ao seu processo formativo inicial, o docente destacou que, por

ter ingressado em um curso recém-criado à época, eram poucas as recordações acerca de ações específicas da formação de professores, mas que recordava das disciplinas pedagógicas ofertadas pelo departamento de educação. Neste sentido, ele narrou que:

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. A questão da legislação foi muito importante. O que eu aprendi de legislação do ensino (que inclusive me auxiliou muito no concurso que eu fiz e auxilia na prática diária) foi talvez o que eu possa lembrar de mais rico que eu absorvi, não necessariamente que tenha sido oferecido. O que eu absorvi de mais rico nessas experiências foi em relação à legislação, mas haviam experiências, por exemplo, de didática. Tinha outra disciplina chamada Psicologia, mas agora não me recordo os nomes exatos, então nem vou entrar no mérito para não fazer confusão. Mas da prática de sala de aula, eu percebo que a maior parte dos ensinamentos foram na prática mesmo, foi caindo em sala de aula e lidando com a situação, mas é claro que houve algumas experiências que não foram as mais importantes, mas que de alguma forma contribuíram. Às vezes, trabalhar os seminários das disciplinas do Departamento de Educação, auxiliava. E agora, eu estou me recordando aqui - foi a pergunta anterior mas acho que ainda é válido acrescentar - que o estágio supervisionado, quando eu fiz no curso de História, era um estágio só, então era uma coisa que com seis meses ou um pouco menos de experiência e poucas práticas na sala de aula em que se fazia estágio, já era o suficiente. Então, as experiências foram poucas.

O relato do professor, além de ser indicioso como a etapa de formação inicial é relevante para o processo de continuum formativo do desenvolvimento e da constituição das identidades, fez uma crítica quanto à estruturação do currículo, em relação a uma disposição hierárquica que supervaloriza disciplinas de um campo de conhecimento específico disciplinar, frente às matérias pedagógicas, que são as que caracterizam a docência, bem como mitigando um espaço das práticas. O trecho propõe ainda uma leitura da importância de se considerar os locais de trabalho do professor como ponto articulador de desenvolvimento profissional e de identidades das práticas, fazendo pensar nas teorias dos saberes da docência.

Não é objetivo do texto aprofundar as discussões acerca dos saberes docentes que, em suas várias vertentes, refletem os conhecimentos envolvidos no trabalho dos professores e suas relações com a sua formação, suas experiências com os currículos, com o campo disciplinar específicos, entre outros. Mas, é importante reconhecer que as narrativas de Aluísio tratam das mobilizações de saberes, fruto das práticas pedagógicas no chão da escola e formativas, que podem ser lidas em suas diversas versões e tipologias, a partir de autores como, por exemplo: Gauthier, (2013), Pimenta, (2009), Tardif, (2002), Alet, (2000), Borges, (2001), Nunes, (2001), Saviani, (1996) e Shulman, (1987).

Ainda sobre a inserção na docência e as relações interpessoais, o professor fez um destaque marcando como é relevante pensar que as identidades e o desenvolvimento se dão em contexto e em interação com os outros. 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. Às vezes, observando algumas práticas que eu não concordava, eu já me policiava mais naquele sentido. Houve ajudas intencionais, mas também houve aquelas ajudas que não foram programadas, mas que era importante estar de olhos abertos para absorver.

Aluísio também fez questão de frisar a sua participação como docente da educação básica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como mais um momento propício ao desenvolvimento e a formação da sua própria identidade, fomentando a construção das dos estudantes universitários, mantendo sua característica de trabalho ético e interdisciplinar. Assim, ele sinalizou que:

Para começar a fala, acredito que é importante o pensamento do conceito “quem está atendendo quem no estágio?”. É o estudante do curso superior que vai atender a rede de ensino ou é a rede de ensino que vai atender o estudante? Eu sempre me coloco nesse pensamento porque eu percebo que não há uma unanimidade nas escolas. Não só nessa que eu trabalho agora; nas experiências que eu já tive, porque é comum professores, até mesmo direção e supervisão, que pensam no estagiário como uma pessoa que vai atender as demandas da escola. É claro que, de uma maneira ou outra, sempre vai ocorrer. A própria presença daquele estagiário ali enriquece o ambiente porque ele está, teoricamente, mais atualizado. Qualquer ser humano, em qualquer situação, vai acrescentar. Então, eu não penso que seja esse o compromisso do estudante; eu penso mais no compromisso da escola que está acolhendo aquele estagiário em ofertar para ele experiências que possam prepará-lo melhor para atuar na docência do que o contrário, embora o contrário aconteça, e isso é bem-vindo, mas não acho que esse seja o foco. Então, quando eu parto desse pensamento de que “a escola que está atendendo aquele estudante”, eu não vou colocar ele para fazer o meu serviço porque não é essa a intenção e eu já vi isso acontecer várias vezes, é um assunto até recorrente. Então, eu penso

em metodologias, em inserções daquele estagiário no que vai acrescentar na formação dele. É lógico que para o meio de tudo isso, eu não posso esquecer dos alunos, então eu tento, também, direcionar para que aquela presença do estagiário, para que as funções que ele vai exercer contribuam para a vida daquele aluno, né?! Eu não posso esquecer isso; mas eu não posso esquecer que o foco principal do estágio supervisionado é a formação do estagiário. Então, quando eu aceito (me parece que eu tenho a opção de negar quando me é oferecido, mas nunca neguei até porque a procura não é tão grande assim), eu penso que estou aceitando um compromisso de conduzir, auxiliar nessa condução da formação desse estagiário. As experiências que eu já tive foram sempre pensadas nesse sentido. Propor, também, deixar uma liberdade de escolha porque tem algumas obrigações que o estagiário precisa cumprir, uma aula que ele precisa lecionar... têm algumas atividades ali que ele precisa comprovar depois no Departamento de História. Então, eu procuro deixá-lo livre para a escolha da temática, claro que dentro dos limites, porque eu tenho que pensar na sala de aula na escolha da temática; e isso acrescenta muito, cara, porque as experiências que eu tive foram de aulas excelentes. Às vezes, naquela correria do dia a dia, nem sempre é muito fácil variar a metodologia das aulas e os estudantes sentem falta disso; então, uma pessoa diferente, com uma metodologia diferente, eu acho que acrescenta muito para a sala de aula.

Mais uma vez, a reflexão das experiências acerca das variadas interfaces enquanto formador possibilitam refletir sobre como a abordagem (auto) biográfica permite instaurar um processo formativo, a partir das experiências e das memórias, quando coloca em um balanço crítico e repleto de sentidos e sensibilidades o que fora vivido e produzido. Ao final, como marca paralelística do processo de entrevista com os demais professores em contexto original da investigação, o professor Aluísio deixou a seguinte mensagem aos futuros professores, professores em formação:

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.

A mensagem final trouxe a humanidade necessária, presente nas relações e nos contextos definidores das formações das identidades e do desenvolvimento, reafirmando o compromisso da docência enquanto profissão relacional, como marcou Carvalho (1999). Para além disto, as narrativas puderam ser indiciadas para se pensar como as marcas singulares acompanharam as escolhas pela docência e as disposições de trabalhos de modo interdisciplinar nos diferentes segmentos de ensino. A reflexão (auto) formadora se fez presente nas relações com os outros e os contextos devido as dinâmicas de atribuição das sensibilidades e sentidos.

Destarte, é interesse realizar um movimento de perceber como as identidades e o desenvolvimento do professor Aluísio caminham em conjunto com as disposições retratadas na literatura. Pode-se perceber os sentidos e os significados das identidades e dos desenvolvimentos constituídos ao longo do tempo, durante os processos formativos e de trabalho, ressaltando a interação com o outro, com as instituições e com os contextos.

As reflexões narradas apontam, com os interesses e crivos da memória, uma percepção de como as trajetórias pessoais, de formação e de trabalho, mobilizaram

o desenvolvimento e as identidades, bem como, o compromisso social do professor com a disciplina história e com a educação, retratado por ele. Logo, as narrativas também se relacionam de forma coerente com as sensibilidades propostas no artigo, pois, através do que é relatado, pode-se entender as representações, as emoções, que corroboram para a disposição de sentidos atribuídos e construídos, que caracterizam suas identidades e o seu desenvolvimento.

Ao fim, a abordagem (auto) biográfica pode sinalizar para o inacabamento e a continuidade formativa dos aspectos de desenvolvimento e das identidades. Destarte, a seção demonstrou, através de um balanço das perspectivas metodológicas das (auto) biografias e da entrevista narrativa, além do perfil biográfico do professor, trouxe excertos e paráfrases narrativas de seus relatos, com observações analíticas baseadas em Souza (2014) e em acordo com os temas e objetivos.

3 À guisa das considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo compreender e analisar os sentidos das identidades e do desenvolvimento profissional narrados por um professor de história acerca de suas trajetórias de vida, formação e de trabalho. Para tanto, mobilizou a literatura especializada para discutir as categorias de identidade e de desenvolvimento profissional, bem como, apontar os aspectos teórico-metodológicos da abordagem (auto) biográfica e da entrevista narrativa, que balizaram a produção das narrativas.

A discussão central se embasou em como a reflexão acerca das categorias de identidade e de desenvolvimento, à luz dos pressupostos das narrativas (auto) biográficas, inseriam-se em um processo alongado de reflexão, que garante uma dinâmica permanente e clivada pelas trajetórias de vida, de formação e de trabalho dos sujeitos. Para além disto, as narrativas que sinalizavam a

materialidade reflexiva das memórias e das experiências permitiram pensar sobre as sensibilidades e os sentidos atribuídos pelos sujeitos nas situações narradas que guardavam sinais singulares e sociais que poderiam contribuir com a formação.

Neste sentido, tanto as identidades quanto o desenvolvimento profissional nos revelam ser processos dinâmicos, contínuos, em constante inacabamento e fruto das relações com os demais sujeitos, os campos do trabalho e os contextos histórico-espaciais. No bojo destas características, a abordagem (auto) biográfica, por se consolidar na reflexão dos elementos de memória e das experiências, permitindo a formação, faz com que as identidades e o desenvolvimento sejam refletidos ao curso das trajetórias narradas.

Assim, as narrativas do professor Aluísio contribuem para pensar em como suas histórias de vida, de formação e de trabalho encaminharam para a sua construção das identidades, bem como, para o seu desenvolvimento profissional. Os contextos retratados, suas agências e suas perspectivas colaboraram também para entender suas sensibilidades e como o sujeito atribuiu sentidos frente aos contatos com outros e com as situações vivenciadas.

Concordando com a premissa de Freire (2001, p. 58) que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, a busca pelos sentidos e pelas sensibilidades se faz necessária. Do mesmo modo, a abordagem (auto) biográfica é um instrumento e uma teoria coerente para pensar, através das reflexões narrativas, as formas como o docente se faz, os jeitos como ele se forma, suas práticas e seus cotidianos de trabalho.

Logo, o texto, além de sinalizar para a relevância de se pensar sobre a formação de professores e as categorias que a orbitam e a compõem, também evidenciou um comprometimento epistemológico com a produção do conhecimento em educação, na medida que adota a

abordagem (auto) biográfica e que parte das dimensões singulares para o social. O texto sublinhou elementos acerca das identidades e do desenvolvimento profissional a partir das narrativas, mas deixa, também, um horizonte de outras possibilidades analíticas e de interpretação sobre os relatos do professor Aluísio. Destarte, joga-se luz e oferece inspiração e lacunas para que demais investigações reflitam sobre as potencialidades teórico-metodológicas apresentadas, fazendo um convite também para a reflexão acerca dos elementos de autoformação e pesquisa da abordagem (auto) biográfica.

Referências

ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. O trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano da escola. In: CORRÊA, S. de S.; FERRI, C. (Org.) *Coordenação Pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas*. Itajaí: Editora Univali, 2016.

ALONSO, K. M. Algumas Considerações Acerca da Influência das Multimídias Sobre a Organização e o Trabalho Docente. *Anais...* Minas Gerais: Caxambu, 2000. BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai./ago. 2011.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. REPI - *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.

CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (org.). *Narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013.

CARVALHO, M. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, p. 17-32, Nº 11, 1999.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto/Portugal: Porto Editora, 2001.

DEROSSI, Caio Corrêa. *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.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.- abr. 2015.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professor. *Ciências & Cognição*. 2007. Vol 12: 219-233.

FREITAS, F. de L. de. *A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação*. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. Tradução Judith Vero et al. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002, p. 93-121.

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

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan. /abr. 2005.

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

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* / [Silvana Cobucci Leite] 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In.: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113. 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 2009, n. 8, p. 7-22.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O Método (auto) biográfico e a Formação*. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010.

NÓVOA, A. *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente do professor. In NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abril/2001.

PESAVENTO, S. J. Fronteiras da ficção: diálogos da história com a literatura. *Revista História das Ideias*, Coimbra, v. 21, 2000, p. 33-57.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Tempos acadêmicos - Revista do curso de história*, n. 3, edição anual. Criciúma - SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, p. 127-134, 2005.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (Orgs.). *Sensibilidades na história, memórias singulares e identidade sociais*. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 9-21.

PESAVENTO, S. J. História cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N. W.; ROSSINI, M. (Orgs.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p. 11-18.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; TREVISAN, V. L. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F.; HOBOLD, M de S.; AGUIAR, M A. L. (Org.). *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Editora Univille, 2010, p. 79-100.

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

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.). *Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SHULMAN. Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº 1, vol. 57, febr, p. 1-22, 1987.

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

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.), *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: Aproximações Teóricas e Metodológicas*. São Paulo: Editora Cortez, p. 22-41, 2013.

SUANNO, M. V. R. Formação de professores e desenvolvimento

profissional: processos permanentes e imbricados. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 128-151.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional ou deliberada? *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 176-187, maio/ago, 2006.

VEIGA, I. P. A. *A Aventura de Formar Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

WEISZ, T. *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1996.

Sobre o autor:

Caio Corrêa Derossi

Licenciando em Pedagogia pela UENF. Licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. Especialista em Docência na Educação Básica pelo IFMG. Especialista em Docência e Prática de Ensino de História pela UniAmérica. Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF - Vínculo Institucional com a Universidade Estadual do Norte Fluminense -UENF- Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto) biográfica (GEPAS) da Universidade Estadual do Vale do Aca- raú (UVA). E-mail: derossi.caio@gmail.com. Link do Lat- tes: <http://lattes.cnpq.br/2861629420221016>. <https://orcid.org/0000-0001-9762-7392>