
PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA COM PROFESSORES EM EXERCÍCIO: Contribuições significativas ao desenvolvimento profissional

Filomena Maria de Arruda Monteiro^(*)

INTRODUÇÃO

Os diálogos entre o desenvolvimento profissional, as aprendizagens docentes e o exercício na docência, situam-se no campo de estudos sobre a formação de professores. Estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011) aponta que os problemas ligados à docência na educação básica têm sido estudados por diferentes grupos de pesquisadores e com pressupostos diversificados.

Nesse sentido, discutir o desenvolvimento profissional dialogando com o contexto do exercício da docência nos anos iniciais da educação básica não é algo simples, pois são processos complexos, dinâmicos, com referenciais múltiplos de análises. Pensar o desenvolvimento dos professores implica conceber tanto a formação inicial quanto o exercício da docência como contextos formativos num contínuo, envolvendo as aprendizagens construídas pelos diferentes conhecimentos e saberes referendados num percurso pessoal/profissional, tendo a experiência como um desses movimentos. Trata-se de um entendimento de processo de formação como um “lugar de confluência de processos específicos” que se entrelaçam como “um conjunto em movimento” (DOMINICÉ, 2010).

Gatti, em seu estudo sobre formação de professores no Brasil, afirma que

[...] A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1375)

Contreras (2002), ao evidenciar que a competência profissional deve ser construída em processos formativos que dialogam com as diferentes realidades docentes inseridos em unidades escolares, enfatiza ser o desenvolvimento profissional necessário ao desenvolvimento ético e social, sendo que as consequências desses compromissos se alimentam das experiências.

^(*) IE/ UFMT.

No exercício docente, aprendizagens diversas são significadas/ressignificadas, pois estas se constituem pela articulação de diferentes conhecimentos que se inter-relacionam, sendo oriundos de diversas fontes (SHULMAN,1986). É importante ter clareza de que, para fazer frente aos imprevistos que o exercício da docência impõe ao docente no seu dia a dia, este movimento se apresenta como um desafio no processo de construir novos conhecimentos que vão além dos conhecimentos específicos de uma determinada área. A docência exige uma construção de um modo singular de 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).

Assim, é importante, também, compreendermos a prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor, num movimento dialético de construção/reconstrução. Tal prática é sempre recontextualizada pelos conhecimentos construídos/reconstruídos e problematizados pelos docentes no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto específico – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Diniz-Perreira (2007, p.263), ao apresentar os diferentes paradigmas da formação de professores, defende que o desafio continua sendo, neste momento, o de “romper com propostas conservadoras e simplistas baseadas nos modelos de racionalidade técnica; devemos levar em conta a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.” Como formadora, acrescentaria a possibilidade de considerarmos as subjetividades e suas histórias culturais, sociais e políticas, com as quais criamos e recriamos formas de 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, tal docente enfrenta situações problemáticas, de natureza prática, que se referem tanto àquelas individuais de aprendizagem, como a 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.”

Desse modo, a docência passa a ser entendida como experiência, dotada de sentido, que o professor, como ator plural e sujeito sócio cultural, constrói/reconstrói, continuamente, à medida que recorre aos conhecimentos incorporados por ele ao longo de sua trajetória de vida, conforme a demanda do contexto histórico e social onde se insere e de seus percursos formativos e profissionais. Larrosa (2002, p.24) nos propõe pensar a educação e a formação a partir da experiência/sentido, ressaltando que pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos

acontece.” E acrescenta, ainda, que a experiência é aquilo que se adquire, no modo como alguém responde ao que lhe vai *acontecendo ao longo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer do que nos acontece*. Em outro texto, o mesmo autor esclarece *que a experiência é um percurso, uma passagem, é sempre o real singular...*, cujo resultado *seja a formação ou transformação do sujeito da experiência* (LARROSA, 2011, p.17).

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 saber mais sobre a docência seria um dos saberes mais formativos, seria o norteador para a conformação do currículo de formação.

Todo professor, portanto, necessita compreender esse processo contínuo de aprender a aprender a ensinar, para que, refletindo sobre suas experiências/aprendizagens, bem como agindo fundamentado na relação teoria/prática, passe a atribuir um sentido e um significado a esse movimento de resignificação. Para Fiorentini *et al.* (2009), a reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e resignificados. A resignificação se configura no processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, dando um novo sentido ao contexto em que está inserido. É nesse processo de reflexão e resignificação da prática que se dá a constituição identitária do professor, conforme explicitam Nóvoa (1995) e Zeichner (2010). Assim, é possível perceber, nas argumentações dos autores, toda a complexidade que envolve o processo de construção das identidades profissionais dos professores, pois se trata de um processo amplo e dinâmico, que envolve aspectos e dimensões diversas da trajetória pessoal/ profissional docente.

A compreensão da prática docente pode ser potencializada na articulação reflexão/investigação, como busca para tomadas de decisões frente às situações problemáticas encontradas no exercício da prática profissional. Destacamos, neste ponto, que a reflexão aqui não é concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas uma perspectiva que incorpora compromisso ético e social no exercício das práticas educativas (Marcelo Garcia, 2009; Zeichner, 2010). Uma importante contribuição sobre a discussão da reflexão e o uso desta na formação tanto inicial como continuada é o trabalho de Hatton e Smith (1995), que argumentam que o pensamento reflexivo é articulado a problemas práticos. Essa é uma ideia central para atuar tanto na formação do professor, como no acompanhamento da prática docente, em meio às dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a prática docente não se constitui de um único conhecimento, mas sim da articulação de diferentes saberes oriundos de diversas fontes e natureza, tendo forte relação com as

experiências e aprendizagens pessoal e profissional e com a compreensão do processo educativo, como destacam Tardif (2003) e Tardif & Raymond (2000).

Assim, ressalta-se a importância de uma investigação que busca entender como os docentes contam, de forma narrativa, os modos pelos quais suas experiências na docência são construídas, sustentadas e recontextualizadas, assim como a relação destas na constituição de suas identidades. Tal tipo de estudo é imprescindível para ampliar a compreensão do movimento de pensar a docência no decurso da profissão, tomando as experiências/aprendizagens dos professores como campo fértil de conhecimento, revelando pistas significativas sobre o aprender a ensinar. Igualmente, esse tipo de pesquisa pode fornecer contribuições valiosas sobre uma teoria da escola, ou seja, pode tomar, como foco, a realidade prática, como base para a construção de percursos de investigações mais férteis, visando a melhoria da qualidade na educação básica, com justiça social e respeito à diversidade, esta última tão presente, hoje, nas diferentes instituições escolares. Ademais, pode, ainda, contribuir para a visibilidade social do trabalho realizado pelos docentes em exercício nos anos iniciais, encarregados de ressignificar a prática docente no exercício da educação básica.

O ESTUDO FORMATIVO-INVESTIGATIVO

A partir do exposto, no presente estudo, tomo a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) como opção metodológica para compreender o desenvolvimento profissional dos professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, passamos a considerar as dimensões da experiência e da biografia dos professores pesquisados por meio de relatos reflexivos orais e escritos no contexto da escola. Tal opção, como prática formativo-investigativa, pressupõe uma imersão pautada em um complexo processo de negociação. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011, p.99) apontam para a necessidade de se *negociar relacionamentos, propósitos, transições e modos de ser útil*, visto que o que se busca é a interpretação/compreensão das experiências enquanto fenômenos historiados e narrados, conforme as significações de quem os narra. Esse é um processo que, além de complexo, exige um tempo de aproximação que pode ser longo, até que a presença do pesquisador seja “naturalizada”, implicando em período significativo de aproximação e negociação com as escolas, para, só então, iniciar-se o processo de composição das narrativas.

Ao iniciarmos, no primeiro semestre de 2013, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), o levantamento das escolas municipais, especialmente, aquelas que possuíam apenas o 1º Ciclo de Formação Humana (critério tomado para a delimitação do *lócus* da investigação), verificamos que, das vinte e três (23) escolas municipais urbanas encontradas, somente três (03)

atendiam a tal critério. É importante observar que a organização pedagógica em ciclos foi implantada nesta rede municipal de ensino a partir de 1999, pensada da seguinte forma: o primeiro ciclo caracteriza a fase da infância e é direcionado para os alunos na faixa etária de 6 a 9 anos; o segundo caracteriza a fase da pré-adolescência com alunos na faixa etária de 9 a 12 anos; e o terceiro refere-se à fase da adolescência, sendo destinado a alunos de 12 a 15 anos. Segundo Oliveira (2008, p.16), os ciclos de formação se constituem como uma maneira de organização do tempo escolar que objetiva “superar a divisão estanque do currículo, na perspectiva de respeitar o processo de construção de conhecimentos dos alunos; de flexibilizar os processos de ensino; e, em especial, de conceber a avaliação de modo processual.”

Portanto, os ciclos de formação compõem um novo modo de pensar e fazer a educação básica, mais especificamente no ensino fundamental. Procura, junto a outras concepções de organização da escola, do currículo e do ensino-aprendizagem, promover mudanças qualitativas no processo educacional, em uma perspectiva mais inclusiva, respeitando a diversidade dos alunos e do próprio trabalho dos professores.

O QUE DIZ A CARACTERIZAÇÃO

Sobre as escolas

Tabela 1

Dados gerais das unidades pesquisadas

Escolas	Regional	Ano de Criação	Nº de Turmas	Nº de Alunos	Nº de Alunos com NEE	Nº de Docentes
A	Oeste	1986	18	439	07	18
B	Sul	1987	24	633	10	22
C	Sul	2008	16	420	02	17
Total			58	1492	19	57

Fonte: Dados organizados com base no levantamento feito nas escolas.

De acordo com a Tabela 1, verifica-se que, dentre as escolas municipais pesquisadas, duas (2) foram criadas há mais de vinte anos (20) e uma (01) há apenas cinco (05) anos. Localizadas nas regionais Oeste e Sul do município de Cuiabá, atendem hum mil, quatrocentos e noventa e duas (1.492) crianças matriculadas, distribuídas em cinquenta e oito (58) turmas. Tal distribuição aponta para uma composição média de 25,72 alunos por turma. Verificamos, nas escolas pesquisadas, a presença de dezenove (19) crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), um prenúncio

de que, provavelmente, tais escolas trabalham na perspectiva da educação inclusiva e buscam a efetivação do direito à educação para todos.

Sobre os professores

Os professores que estão em efetivo exercício nas turmas regulares do 1º ciclo nas escolas pesquisadas totalizam cinquenta e sete (57). Constatamos que estes possuem formação em nível superior para trabalharem na docência do ensino fundamental e para o exercício profissional nos anos iniciais, conforme as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Observamos, também, que a maioria dos professores cursa ou cursou programas de pós-graduação, o que demonstra que estes estão imbricados em um processo de busca do conhecimento e de formação continuada.

Outro aspecto importante foi a divisão do grupo de professores em principiantes e experientes, dados que podem ser visualizados na Tabela 2. Tomando como base o estudo de Marcelo Garcia (2009), identificamos, como professores principiantes, os que exercem a docência por um período máximo de cinco anos, enquanto professores experientes seriam aqueles que possuem mais de cinco anos de carreira. Vale lembrar, no entanto, que a conversão de principiante em experiente requer muito mais do que o passar do tempo, pois implica na construção de estruturas complexas de conhecimentos que permitam, ao professor, a elaboração de repertórios pedagógicos favorecedores de inovações.

Tabela 2

Distribuição dos professores em Principiantes e Experientes

Escolas	Total de Professores	Nº de Professores Principiantes	Nº de Professores Experientes
A	18	05	13
B	22	11	11
C	17	08	09
Total	57	24	33

Fonte: Dados organizados com base no levantamento feito nas escolas.

Verificamos que aproximadamente 40% do total de professores encontram-se na categoria de professores principiantes. Observamos, também, que apenas a escola A apresenta um número elevado de professores experientes e que as demais (B e C), possuem um corpo docente dividido equilibradamente entre professores principiantes e professores experientes.

Estudos ao longo das últimas décadas (Castro, 1995; Fontana, 2000; Imbernón, 2001; Nono e Mizukami, 2006; Gama, 2007; Monteiro, 2010) apontam a importância do início da carreira para a formação profissional dos professores, bem como para a constituição identitária docente e para a construção e mobilização de saberes e conhecimentos necessários à compreensão dos processos de “aprender a ensinar”, que serão fundamentais para sua permanência e consolidação na profissão. O período de inserção profissional é um período diferenciado no processo de tornar-se professor, no qual os docentes devem, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, num contexto complexo de descoberta, aprendizagem, adaptação e transição (Marcelo Garcia & Vaillant, 2006). Entretanto, mesmo aqueles considerados experientes também se encontram em processos formativos diferenciados. Segundo Lüdke (*apud* Pienta, 2007, p. 96)

O trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, através do auxílio e influência de outros colegas. O professor vai construindo seu repertório de acertos e erros, de coisas que funcionam “para ele”, num processo de auto socialização.

Por outro lado, notamos um elevado número de professores principiantes contratados, o que nos permite vislumbrar algumas dificuldades enfrentadas pelos mesmos, tendo em vista as particularidades dos contextos em que atuam: a organização do ensino em ciclos com suas especificidades, o atendimento escolar direcionado à fase de alfabetização, e o trabalho voltado para o acolhimento e respeito à diversidade, o que demanda novas aprendizagens, acrescidas às dificuldades inerentes ao tipo de vínculo trabalhista adotado pela SME – contratação temporária. Assim, inferimos que a organização escolar em ciclos de formação humana e a inclusão de crianças com NEE, somadas à instabilidade no trabalho, bem como à inexistência de um apoio institucionalizado, aos professores principiantes, são fatores que levam a uma desestabilização de suas identidades. Somando-se, a estes, outros, como a realização de avaliações externas e a concomitante exigência do cumprimento de metas definidas por outrem, assim como a persistente responsabilização dos professores pelos resultados obtidos nessas avaliações, numa análise baseada na unilateralidade, potencializam tensões, desequilíbrios e insegurança aos professores principiantes pesquisados.

PRIMEIROS VESTÍGIOS NARRATIVOS

Levando em conta o contexto onde os sujeitos da pesquisa estavam imersos, explicitado nas seções anteriores, passamos a descrever as narrativas produzidas no campo estudado. Com o intuito de estabelecermos um diálogo inicial com os professores participantes da pesquisa, propusemos a

construção de uma narrativa de apresentação (escrita que seria lida no momento de apresentação), de modo que todos pudessem interagir e trocar conhecimentos em um espaço de formação colaborativo, desenvolvido nas escolas municipais de educação básica (EMEBs), no início do segundo semestre de 2013. Apresentamos alguns vestígios narrativos de professores principiantes, aqui identificados pela inicial do professor (P), seguida pela identificação da escola (A, B ou C), numa sequência numérica.

Nas narrativas de apresentação, os professores afirmaram gostar do que fazem e se identificaram com o trabalho realizado com as crianças, destacando a dimensão afetiva, nesse processo. Mostraram, também, dificuldades próprias da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista as especificidades requeridas ao profissional, nessa etapa, como se percebe a seguir:

Gosto do que faço e tenho prazer em ensinar através da didática com a ludicidade. (PB1)

Embora eu seja iniciante, amo muito o que faço. (PB3)

Minha jornada de trabalho é um tanto cansativa devido à distância entre as duas escolas, mas a paixão que tenho pela educação e a vontade de ver mudanças na mesma é o que me motiva a levantar-me às quatro da manhã e tomar dois ônibus para estar aqui. (PC1)

Amo minha profissão apesar dos percalços, mas as crianças são minha inspiração para desempenhar o meu trabalho. (PC2)

Nesta escola, estou com uma turma de segundo ano e a experiência de alfabetizar tem sido desafiadora e gratificante. (PC3)

Day (2005, p.30) afirma que “La responsabilidad moral e profesional de los docentes debe constituir la principal motivación para su desarrollo profesional continuo”. O referido autor aponta, ainda, que o desenvolvimento profissional deve considerar a “apasionada vocación” dos professores, mantendo a sua motivação e entusiasmo para construir o processo de “comportarse como profesionales”, durante toda a carreira. Ao destacarem o prazer, o amor, a paixão, a inspiração e a gratificação na profissão, os professores participantes da pesquisa parecem se aproximar dessa “apasionada vocación” como elemento motivador.

As narrativas apresentam, também, os desafios enfrentados pelos professores, apontando como os participantes têm procurado superar as dificuldades, por meio da formação continuada e do apoio de seus pares mais experientes, na construção de um entendimento mais amplo acerca do que é ensinar, como se verifica nos seguintes depoimentos:

Pretendo continuar meus estudos construindo e enriquecendo cada dia mais meu conhecimento. (PC1)

Estou realizando metas que propus desde a minha formação e só agora estou conseguindo fazer uma especialização. (PC2)

Como profissional da educação, procuro dar o melhor de mim, pesquisando o tema a ser trabalhado antes de levar para a sala de aula e estou sempre procurando aprender mais para obter o bom resultado nesta minha profissão. [...] estou procurando sempre buscar conhecimento. (PB3)

Como professora, procuro descobrir as várias maneiras para ajudar meus alunos, buscando também, com os colegas mais maduros na profissão, experiências que deram certo, que me ajudam a direcionar a minha prática pedagógica. (PB2)

Day (2005) ressalta que os professores são sujeitos ativos e precisam estar preparados para cumprirem os fins educativos, devendo demonstrar compromisso e entusiasmo frente à aprendizagem contínua. O autor adota um conceito de desenvolvimento profissional que inclui a aprendizagem a partir da experiência, que pode ser individual e sem ajuda externa, ou da partilha de experiências, com seus pares.

Marcelo Garcia (1999) discorre 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 reflexão e ressignificação de crenças, valores, percepções e compreensões acerca do “ser professor”, o que implica, também, em significativos processos de ressignificação identitária (Nóvoa, 1995; Zeichner, 2010).

Pacheco e Flores (1999), por sua vez, destacam a forte influência das primeiras experiências de ensino na trajetória do professor iniciante, o que implica em processos de reanálise e de ressignificação tanto de suas crenças iniciais como de suas práticas, levando, conseqüentemente, a uma redefinição de sua identidade profissional. Assim, aponta para a necessidade de que o processo de inserção profissional deva centrar-se no desenvolvimento da construção das identidades docentes através de uma articulação entre biografia pessoal, prática reflexiva, apoio dos pares e uma conscientização crescente do contínuo desenvolvimento profissional realizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compreender como professores estão experienciando o processo de inserção ou socialização profissional e quais significações estão construindo nesse movimento, torna-se um desafio importante para a próxima etapa da pesquisa, na qual serão produzidas e analisadas as demais narrativas dos professores envolvidos neste estudo. Esse movimento tem de ser compreendido a partir da interação destes professores com o contexto organizacional e institucional em que se encontram inseridos, ou daquele para o qual estão ingressando. Isto implica reconhecer suas condições de trabalho, bem como seus processos de formação e, ainda, a construção coletiva de projetos de desenvolvimento curricular inerentes a cada escola.

A potencialidade da reflexão, a partir do diálogo que destaca os aspectos significativos na construção identitária docente, vai sendo ampliada com as dimensões multiculturais envolvidas no processo, começando a ser trazidas pelos professores nas entrevistas narrativas realizadas nos encontros seguintes, no contexto das escolas. Uma ilustração pode ser percebida, no relato a seguir:

A sala de aula é uma caixinha de surpresa, não dá pra gente prever... lá sentimos o reflexo de muitas coisas, da família ... de tudo que acontece, da vivência deles... e nós lidamos com tudo isso... agora, do terceiro bimestre pra cá, eu comecei a achar os meios pra lidar com cada um... foi dando aquele *insight*, é extremamente complicado....são 18 meninos e 10 meninas e eles praticamente vivem todos juntos, moram tudo numa rua só.....falam demais, brigam. Não sei como lidar com meninas. Acho que errei muito até entender.....Foi um desafio...Mas eu não tive medo, tive receio e sabia que alguém na escola vinha me socorrer...nós que ficamos aqui o dia todo fazemos essa troca o tempo inteiro. (PB3)

Enfatizamos, assim, que apesar do recorte feito para este texto não propiciar a apresentação de todos dados da pesquisa, aqueles aqui selecionados já revelam contribuições significativas para a compreensão de como os professores estão desenvolvendo reflexões e ressignificações em relação às experiências na docência, utilizando as narrativas como possibilidade formativo-investigativa. Desse modo, buscamos, com tal processo, contribuir para que docentes percebam e enfrentem novos desafios e novas perspectivas, compreendendo e interpretando a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento e de aprendizagem profissional docente.

REFERÊNCIAS

- 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.
- CASTRO, M. A. C. D. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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, 2011.
- DAY, C. *Formar Docentes: cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, 2010.
- DINIZ-PERREIRA, J. E. In: SOUZA (org.) *Formação de professores para a educação básica*. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.
- FIORENTINI, D. et.al. (Org.) *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000.
- GAMA, R. P. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 2007.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez, 2010.
- _____; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- HATTON, B.A. SMITH, D. Reflection in education: toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v. 11. N. 1, p. 33-49, 1995
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. N.09, jan/fev/mar/abr, p.20-28, 2002.
- _____. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do sul, v.19, n. 2, jul/dez, p. 1-24, 2011.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 109-131, 2009.
- _____; VAILLANT, D. Desarrollo profesional docente: ¿como se aprende a enseñar ?. Narcea de ediciones. Madrid, 2009.
- MONTEIRO, Filomena Maria Arruda et al. Narrativas de formação-investigação como lugar de aprendizagens em contexto colaborativo. IN: VICENTINI, Paula Perin & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Sentidos, potencialidades e usos da (Auto) Biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. *Processos de formação de professores iniciantes, 2006*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2013.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In, NÓVOA, A.(coord.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, O. V. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 33, 13-24, 2008.

-
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Portugal, Porto Editora, 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, p.93-114,1997.
- PIENTA, A. C. G. *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. *Educação e sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. p.209-244, 2000.
- SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender o desenvolvimento profissional de professores em exercício, concebendo esse fazer docente como um dos contextos formativos diferenciados no processo de tornar-se professor. Utilizando da investigação narrativa consideramos as dimensões das experiências e das biografias por meio de relatos orais e escritos. O recorte apresentado neste texto emergiu das narrativas de professores iniciantes. A investigação possibilitou processo formativo colaborativo para que os discursos narrativos se constituíssem, pois a preocupação com a significação das experiências sobre o aprender a ensinar propiciava o entendimento moral e político mais amplo acerca do que é ensinar, bem como de seus desafios e contradições.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas de investigação narrativas. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

NARRATIVE INQUIRY PRACTICES WITH TEACHERS IN EXERCISE: MEANINGFUL CONTRIBUTIONS TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The present study sought to understand the professional development of teachers in exercise, conceiving that make teaching as one of the formative differentiated contexts in the process of becoming a teacher. Using narrative inquiry we consider the dimensions of the experiences and biographies by means of oral and written reports presented in this clipping text emerged from the narratives of teachers beginners. Inquiry formative process made it possible for the collaborative narrative speeches if constituted as the concern with the meaning of the experiences in the learning to teach provided the broader moral and political understanding about what is teaching, as well as its challenges and contradictions.

Keywords: Teachers' training. Narrative inquiry practices. Professional development.

Submetido em: agosto de 2014

Aceito em: setembro de 2014