

Sentidos da experiência: ressignificações na docência em narração

Meanings of experience: re-significations of teaching in narration

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO¹

Resumo

Apresentam-se neste artigo reflexões sobre uma investigação que contou com a participação de um grupo de docentes que atuam na Educação Superior. Ancorados na pesquisa narrativa defendida enquanto método e fenômeno, focamos nas vidas que emergem das narrativas para compreender outras dimensões, que só é possível, porque nos propomos a ouvir, compreender, dialogar e dar o lugar apropriado ao contexto de ressignificações. O que os docentes narram constitui o fluxo relacional das experiências de agora, ancoradas nas experiências passadas, nos contextos físicos, sociais e institucionais, que indagadas, produzem sentidos outros, revelam identidades, evidenciam multiplicidade mobilizadoras de ressignificações criativas.

Palavras-chaves: Educação superior. Desenvolvimento Profissional. Pesquisa Narrativa.

Abstract

This article presents reflections on an investigation involving a group of teachers working in higher education. Anchored in narrative research defended as a method and phenomenon, we focus on the lives that emerge from the narratives in order to understand other dimensions, which is only possible because we propose to listen, understand, dialog and give the appropriate place to the context of resignifications. What the teachers narrate constitutes the relational flow of their experiences now, anchored in past experiences, in physical, social and institutional contexts, which, when questioned, produce other meanings, reveal identities, show multiplicity and mobilize creative re-significations.

Keywords: Higher Education. Narrative Inquiry. Professional Development.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Carlos (UFSCar). Docente titular e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7969849041476435>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>. E-mail: filarrudamonteiro@gmail.com

Entrelaçando os fios

O texto aqui proposto é um recorte da palestra realizada no Seminário Educação - SemiEdu em novembro de 2024 na Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, com o propósito de apresentarmos as reverberações de uma pesquisa narrativa intitulada *Narrativas de experiências sobre o desenvolvimento profissional docente na educação superior* desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente/CNPq (GEPForDoc). As experiências do grupo, ao se constituírem na perspectiva da Pesquisa Narrativa, (Monteiro, 2014; 2020), vem sendo construídas pela sistematização de alguns elementos de ressignificações evidenciadas nas investigações realizadas desde 2009 e nas participações nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA. Fruto das compreensões reelaboradas e compartilhadas pelos grupos de diferentes instituições, as investigações incorporam sensibilidades às diversidades de contextos e experiências, buscam caminhos à ressignificação de práticas investigativas-formativas, em prol de transformações educacionais. E o que apontamos como ressignificações? As ressignificações configuraram-se num processo criativo de atribuir novos significados, a partir do que já era conhecido para construir outra cotidianidade, dando um novo sentido ao contexto da pesquisa narrativa. Assim, assumirmo-nos pesquisadoras(es) narrativos significou entendermos a pesquisa como uma atividade humana, social, ética, estética, política e dialógica.

Nesse processo enquanto narramos e indagamos o movimento de (des)construção, reconstruímos o ciclo reflexivo de contar, viver, recontar e reviver as histórias, o que permite que as narrativas sejam ressignificadas, pois “[...] o pensamento narrativo é dinâmico [...]” (Connelly; Clandinin, 2011, p. 63). Na pesquisa narrativa, levamos em conta a nossa condição de pesquisadoras (es), e o fato de sermos docentes-formadoras(es) em formação juntamente com os participantes da pesquisa. Os processos de reconstrução das experiências de forma reflexiva ocorrem ao mesmo tempo em que o docente organiza suas ideias para um relato oral ou escrito.

Para Cunha (2005), uma experiência é algo que vivenciamos no interior de um processo reflexivo que ao nos envolver afetivamente, nos mobiliza para tentar entender a situação problemática; assim o que confere

valor a uma experiência é a capacidade de nos tornar mais bem preparados para experiências futuras. Discutir a docência na educação superior a partir das experiências vividas pelos docentes nesse contexto específico constitui um diferencial em termos de pesquisas voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Consideramos que no atual cenário da Educação Universitária, a atuação do docente universitário tem se revelado carente de problematizações, e talvez esse fato se deva à falta de indagações sobre o que venha a ser docência universitária. Os docentes necessitam indagar sobre a especificidade própria à educação superior, compreendendo que seu estatuto epistemológico e metodológico se diferencia daquele da educação básica.

A investigação sobre a docência na educação superior foi realizada na Universidade Federal de Mato Grosso com um grupo de docentes da área de Ciências Humanas que foram convidados a narrarem suas experiências. Envolveu reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional e o contexto da universidade nesse processo, considerando um conjunto de políticas pensadas para esse nível de ensino, potencializando aprendizagens sobre o que entendíamos por docência na educação superior.

Inicialmente, não partimos de um pressuposto teórico específico e pré-definido acerca da docência na educação superior, mas buscamos nas histórias narradas pelos participantes da pesquisa, compreendidas como experiências, as indagações e teorizações. Esse processo de indagação, problematização, para Mezirow (1990 *apud* Vaillant; Garcia, 2012, p. 41), apresenta-se como “o processo de interpretar ou reinterpretar o significado de uma experiência.” Para esses autores aprendizagem, formação e experiência são conceitos interrelacionados e citando Kolb (1984) enfatizam que o referido autor definiu a aprendizagem como “o processo mediante o qual se cria conhecimento por meio da transformação” (Kolb, 1984, p. 38 citado por Vaillant; Garcia, 2012, p. 40).

Embora considerando as singularidades, os sentidos da docência em narrações foram revelando experiências construídas coletivamente que configuravam modos singular/plural de compreender e interrogar-se sobre o mundo educativo e os epistemes que orientavam o trabalho docente. As experiências refletidas e suas ressignificações sobre o lugar, o tempo e as interações vividas apontavam um modo de repensar a docência, uma reconfiguração que deve ser entendida numa lógica profissional por quem exerce. Por outro lado, a partir do diálogo com a literatura da área fomos

contextualizando a docência como um campo em constante movimento, uma ação complexa, que exige uma compreensão profunda do seu real significado, com contradições, fragilidades, êxito e potencialidades.

Por conseguinte, corroboramos com as autoras citadas, reconhecendo como um “campo polissêmico, de construção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (Cunha; Isaia, 2006), que vem se expandido por todas as IES. Esse “campo” pressupõe um conjunto de conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica, incluindo as formas de ensinar e aprender, que implica sobre as teorias e práticas de formação de professores da Educação Superior. Envolve ainda processos vividos no âmbito acadêmico, quanto às dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação.

Cochran-Smith e Lytle (2012)² consideram que o processo de desenvolvimento profissional docente deveria ser composto por momentos de práticas de investigação intencionais e sistemáticas no âmbito de comunidades de aprendizagem, com propósitos de gerar conhecimentos e aprendizagens e de construir coletivamente a profissionalidade docente.

Um aspecto interessante a destacar, é a relação que o grupo foi estabelecendo entre o desenvolvimento profissional docente e a pesquisa narrativa, revelando a historicidade das experiências vividas que vão constituindo o campo da formação. Igualmente, os docentes em seus múltiplos lugares de construção de significações, possibilitando ressignificações dos processos identitários e das práticas docentes cotidianas. O processo formativo para a docência na educação superior é contínuo e, por isso, é preciso compreender os significados que os docentes dão aos saberes que constroem nesse espaço formativo. Para Dominicé (2010, p. 213) [...] Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”.

Com isso, reafirmamos o desenvolvimento profissional docente como um amplo e contínuo processo que perpassa toda a trajetória educativa e formativa dos docentes, entrelaçando formação inicial e continuada, que se movimenta retrospectiva e prospectivamente em tempos, lugares e relações situadas. Destacamos aqui, os estudos de

2 Tradução livre da autora.

Marcelo García (1999), Christopher Day (2001, 2005) e Fernández-Cruz (2015), cujos subsídios teóricos nos ajudaram refletir sobre a necessidade de romper com o significado fixo da concepção de docência. Isso implicou na recriação e reconfiguração dos significados da docência apontados nas narrativas dos docentes da educação superior a partir do momento que problematizam a complexa relação que vivem na educação superior. Pensar a reconfiguração da docência na educação superior é preciso levar em conta lugares, contextos, conhecimentos, novas redes de pesquisa e formação que configuram a produção de significados do ser/estar docente.

Os fios do percurso metodológicos

Considerando a grande variedade de enfoques de narrativas existentes, torna-se importante enfatizar que a perspectiva da narrativa enquanto método de investigação que assumimos no GEPForDoc, encontra-se ancorada nas proposições teórico-metodológicas construídas por Clandinin; Connelly (2011); Connelly; Clandinin (1995); Clandinin (2010), Clandinin e Rosiek (2007) cujos fundamentos epistemológicos e ontológicos os autores vão buscar na filosofia de John Dewey, especificamente na sua teoria da experiência (1978, 1979, 1980, 2010). Assim, o que distingue essa concepção das demais perspectivas de pesquisa narrativa é a ênfase dada à *experiência* de pesquisadores e pesquisados compondo a tessitura entre as experiências narradas e o aporte teórico adotado na pesquisa.

Para Dewey a experiência é movimento, fluxo contínuo em processo de experienciar, em mudança, que se dá no movimento da interação entre o pensamento, cognição, com o ambiente pessoal, social e material (Clandinin; Rosiek, 2007) no qual o sujeito está inserido de forma imediata. Relação esta, que pode se potencializar na ação reflexiva, e configurar-se em experiência cognitiva – produção de conhecimentos e aprendizagens – e, nesse sentido, o conhecimento está subordinado à ação. Clandinin e Rosiek (2007) destacam que essa continuidade que Dewey apresenta nos leva a entender que a investigação não é uma busca por trás do véu das aparências que terminam na identificação de uma realidade transcendente imutável. Ao contrário, a indagação é um ato dentro de um

fluxo de experiência que produz novas relações que passam a compor as experiências futuras.

A pesquisa narrativa defendida enquanto método e fenômeno, ao se ancorar em um conjunto de princípios, nos possibilita no percurso redimensionar o caminho, considerando que cada narrativa partilhada abre um leque de possibilidades. Ou seja, o método narrativo, ao focalizar as vidas que emergem das narrativas, nos possibilita compreender outras dimensões, que só é possível, porque nos propomos a ouvir, compreender, dialogar e dar o lugar apropriado no contexto de ressignificações (Monteiro, 2017; Monteiro *et al.*, 2023).

Além disso, apesar de o pesquisador desenvolver uma relação íntima com as pessoas e lugares na paisagem em que se insere, há sempre a percepção de que a interrelação de diferentes narrativas será uma constante nesta paisagem: trabalhamos em diferentes lugares, temos objetivos diferentes e formas diferentes de nos concebermos pesquisadores e participantes (Clandinin; Connelly, 2015, p. 109).

Inicialmente tínhamos um amplo âmbito de preocupações que estava orientada pelas seguintes questões: Como os docentes narram a constituição da docência na educação superior através das experiências que vivenciam nos processos de identificação profissional? Que dilemas / desafios são experienciados pelos docentes na educação superior durante os processos de desenvolvimento profissional?

Clandinin e Rosiek³ (2007), ao falarem sobre a pesquisa narrativa, dizem-nos que esse tipo de pesquisa exprime respeito pela experiência vivida, não se trata apenas da valorização da experiência individual, mas sim de uma exploração das narrativas social, cultural e institucional dentro das quais as experiências individuais são constituídas, moldadas, expressadas e representadas - mas de um modo que começa e termina na narrativa das histórias de vida dos envolvidos. Os pesquisadores narrativos estudam a experiência do indivíduo no mundo e, através do estudo, buscam formas de enriquecimento e transformação dessa experiência para si e para os outros.

3 Tradução livre da autora. A referência está em língua estrangeira.

Em Clandinin; Connelly (2011) a experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato ao 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 lugares. Ancorados na metáfora de espaço tridimensional, empregam novos sentidos, ressignificando o que os autores vão denominar 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 metáfora do espaço tridimensional baliza o caráter relacional da pesquisa narrativa, pois como pesquisadores narrativos não estamos sozinhos neste espaço, “Esse espaço envolve a nós e àqueles com quem trabalhamos” (2011, p. 96). “Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós ajudamos a criar.” Assim, compreendemos que adotar a investigação narrativa é também trabalhar conosco mesmos, considerando inclusive que nossas próprias histórias vividas e contadas também devem ser consideradas na investigação, pois como investigadores não poderemos ficar “silenciosos ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 98).

Desse modo, o importante é a forma como as pessoas – os participantes da pesquisa e o próprio pesquisador – impingem um olhar nos 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. A perspectiva interpretativa busca o sentido construído pelas docentes sobre a experiência na docência e o modo como essa experiência vivida vai revelando suas ressignificações. Assim, a análise das narrativas dá lugar para as singularidades das histórias narradas, integrando-as num todo que denominamos unidade narrativa.

Desenvolver investigação narrativa requer um constante estado de alerta, principalmente considerando os riscos, perigos e abusos na narrativa (Connelly; Clandinin, 2011), pois “[...] o pesquisador deve tomar uma série de decisões para saber como balancear a suavidade contida no enredo com o que fica obscurecido devido a essa suavidade. [...] É uma questão de estar tão alerta às histórias não contadas quanto às aquelas contadas[...]”. E uma das formas de fazer isso “é olhar através dos nossos múltiplos “eus” como pesquisadores narrativos não podemos evitar a tarefa do criticismo” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 234).

Assim, o estudo das experiências está comprometido com uma ontologia relacional, uma vez que assuntos éticos precisam ser narrados ao longo de todo processo de pesquisa narrativa. Assumir a ética relacional envolve refletir e decidir sobre a melhor forma de proteger aqueles que participam nos estudos, pois as questões éticas permeiam todo percurso da investigação, contemplando as negociações com os participantes na co-composição dos textos finais. Ou seja, as histórias vividas e contadas vão dando forma à natureza dos textos. Atendendo aos princípios éticos em pesquisa narrativa como o grupo tem assumido, a ética relacional é muito mais que um termo de consentimento assinado para utilização dos nomes pessoais de cada participante, pois ao construir os sentidos das experiências juntos, assume-se a autoria das histórias narradas, o protagonismo da prática e o compartilhamento das experiências. E narrar sobre a própria experiência é também um momento para refletir sobre esta e produzir conhecimentos em movimento que potencializam a experiência vivenciada como processo formativo.

O caminho metodológico foi se construindo ao longo da investigação, tendo o contato com os participantes iniciado com o envio de e-mail convite e o “termo de livre consentimento”, em que se explicitam as intenções da pesquisa, objetivos, metodologia e implicações aos participantes. Em seguida, os participantes foram convidados a construir uma narrativa escrita intitulada de “autorretrato” por meio de um

formulário online. A partir dessa primeira narrativa, mais três encontros foram marcados para a sequência da construção dos textos de campo. Em função de nos encontrarmos em isolamento social devido à pandemia de covid-19, os encontros foram realizados de forma online. É importante demarcar que essa mudança gerou reflexões quanto aos estatutos epistêmicos da pesquisa. No entanto, se tivermos clareza ao utilizar as ferramentas digitais disponíveis de forma adequada, é possível explorar o potencial dessas estratégias sem ferir os princípios do método narrativo. A mudança gerada na forma de narrar inicialmente foi um desafio que exigiu uma escuta mais sensível, mas também trouxe inúmeras possibilidades de avanço e ampliação do conhecimento.

Destacamos aqui que, para a realização dos encontros, tomamos por base as temáticas principais apresentadas no texto “autorretrato”. Assim, a cada novo encontro, fomos dialogando sobre as experiências que evidenciaram na narrativa inicial e as ampliando, pois neste processo vamos compondo outras narrativas, que nomeamos por textos de pesquisa. Esse movimento nos possibilita buscar formas de enriquecimento e transformação desta experiência, mobilizando conhecimentos e aprendizagens docentes a partir das narrativas de si, construção de autorretratos, escritas de memoriais, histórias de experiências vividas originadas em conversas e entrevistas narrativas

Os textos de campo foram construídos o mais próximo das experiências, com a riqueza própria desse contexto e considerando a importância da palavra narrada, só posteriormente transformados em textos de pesquisa em decorrência das indagações narrativas. O uso do termo “transformado” é o processo analítico-interpretativa a respeito dos sentidos dos textos de campo para tematizá-los narrativamente. Os textos de campo construídos nos vários momentos foram agrupados em unidades narrativas negociadas com os participantes. Corroboro com Clandinin ; Connely (2015), para quem a vida é composta de *fragmentos narrativos*, enfatizando, “decretados em momentos históricos de tempo e espaço”, compreendidos “em termos de unidades narrativas” e em suas “descontinuidades” (Clandinin; Connely, 2015, p. 48).

Alinhavos de fragmentos narrados pelos docentes

Alguns fragmentos das experiências, compostos pelas narrativas, nos levam a reconhecer que não se tem um eixo único de significado a ser conduzido pelas experiências, pois as experiências realçadas nas narrativas são potentes, cheias de sentidos e significados vividos no percurso da vida-formação e da profissão

[...] Num olhar retrospectivo, tenho uma visão positiva sobre o modo como minhas experiências profissionais anteriores impactam minha atuação hoje na universidade [...]. Acho que ter trabalhado fora do ensino superior e fora da educação pública, antes de estar numa IES federal, me ajuda a perspectivar alguns dos desafios e oportunidades que a UFMT me trouxe [...] (Vin).

[...]docência não é uma coisa que é um desdobramento natural da eloquência e do domínio do conteúdo... tem uma dimensão profissional, você aprende a ser docente, que não é uma questão de quem tem bom temperamento, quem é extrovertido ou introvertido ou coisa desse tipo, não, não é nada disso, é questão de uma formação profissional[...] (Sil)

[...] a gente participava muito dos colegiados, das licenciaturas, né? Então também foi um período de aprendizado bastante efetivo, no sentido de a gente entender, também, o que era a formação pedagógica nas licenciaturas. Nós fizemos, inclusive, um grupo à época para gente pensar junto, aquilo que seria o trabalho, sobretudo, com a didática [...] (San).

[...] esquecemos que aprender significou, sempre, compartilhar, debater, estar em relação... percebi o quanto era necessário eu trazer este meu aprendizado para os desafios que eu enfrentava na minha docência com a outra turma [...] (Jor).

[...]Então é isso, é não ter medo de errar, né?... não temer o caos, não temer o sofrimento, deixa sangrar. Mas de um jeito de sair daí, dar a volta por cima... eu tenho dito que o magistério, e quando eu digo o magistério eu digo o ensino a pesquisa e a extensão, tem que ser desse constante, encantamento e frustração[...] (Mic)

Entendemos que a escrita-leitura-escuta-sensível das narrativas nos ajudam a compreender que há uma complexidade na vida-formação que precisa ser contada por quem vive, produz conhecimento pautado em outras racionalidades, formada por diferentes modos de olhar, sentir e pensar a educação superior. Essa complexidade indica a necessidade de discutirmos as concepções de formação de professores, na medida em que desvelam posicionamentos epistêmicos diversos. Evidentemente que há um grande número de outros fragmentos que não coube aqui abordar. Contudo, nesse rápido recorte a experiência aparece intimamente associada ao trabalho docente reafirmando a ideia de que o professor se forma na e pela atividade.

Ao buscarmos compreender as narrativas das experiências dos docentes defendemos que estas se constituem na qualidade formativa necessária para impactar seus processos de desenvolvimento profissional uma vez que, ao serem narradas, considerando as dimensões interativa, dialógica e emancipatória são (re)significadas. Também acreditamos, pautando nos pressupostos da Pesquisa Narrativa que o exercício narrativo desencadeou novos processos reflexivos, tornando-se, assim, em um processo formativo que possibilitou desinvisibilizar as diferentes experiências para ampliar o presente, reconhecendo a autoria docente.

O processo reflexivo-formativo sobre as experiências em narração, nos revelou a importância de valorizar o olhar para apreender e interpretar

os silenciamentos e as invisibilidades gerados pela demanda do trabalho docente, demarcado pela velocidade das decisões frente aquilo que nos defrontamos no cotidiano da educação superior. Igualmente, os modos de agir, de forma a reconhecer, em maior profundidade, outras reconfigurações sobre o fazer docente que potencialmente dialogam com outros modos de produzir conhecimento. Esse movimento de reconfiguração tem origem em situações-problemas e/ou dilemas, conflitos vividos, partem do desconforto em relação a práticas de ensino, pesquisa e extensão e revelam um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes. É neste pensamento que Garcia (1999) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional pode ser entendido como permanente indagação, formulação de questões e procura de soluções.

A cultura organizacional é traduzida nas exigências, nos desafios, e nas necessidades do contexto de atuação, como no modo em que os docentes as significam ao longo de suas trajetórias docente.

Em suma, nas tessituras empreendidas no entrecruzamento dos fios narrativos alguns eixos temáticos emergiram para reflexão tais como: o docente como formador e o reconhecimento das diversidades; os dilemas e desafios em sala de aula; as aprendizagens para lidar com as TICs; a articulação entre o cenário da pandemia e a didática na educação superior e as experiências profissionais e aprendizagens da prática docente diante da responsabilidade social; entre outros, nos levando a reconfiguração da docência na educação superior, considerando lugares, contextos, conhecimentos, novas redes de pesquisa e formação.

Assim, o que os docentes narram constitui o fluxo relacional das experiências de agora, ancoradas nas experiências passadas, nos contextos físicos, sociais e institucionais, que indagadas, produzem sentidos outros, revelam identidades, evidenciam multiplicidade mobilizadoras de ressignificações criativas. Ou seja, assumindo, assim como Passeggi (2021) que o docente ao transformar as experiências vividas em conhecimento, se potencializa de aprendizagens essenciais para viver a vida-formação, concebendo e desfrutando do belo e do que é justo, articulando razão e emoção, vida e experiência, arte e ciência, e assim revelar seu poder de auto(trans)formação.

Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, [S. l.], n. 48, p. 108–122, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2012.707501>.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p. 35–75.

CUNHA, M. I. da et al. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5–48.

CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP/RIES, 2006. v. 2, p. 349–405.

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

DAY, C. **Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira.

DEWEY, J. **Experiência e natureza**. In: DEWEY, J. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83–93, jan./jul. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145–154, 2013.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. **Formación y desarrollo de profesionales de la educación: un enfoque profundo**. [S. l.]: Deep University Press, 2015.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013.

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

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Ampliação: Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

MONTEIRO, F. M. A. Práticas de investigação narrativas com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. **Revista Teias**, v. 15, p. 118–129, 2014.

MONTEIRO, F. M. A. **Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagens e desenvolvimento profissional docente em diálogo**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

MONTEIRO, F. M. A. Entre experiências e saberes: narrativas de professoras em exercício nos anos iniciais. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1–21, abr./jun. 2020.

MONTEIRO, F. M. A.; AIMI, D. R. S.; MARIANI, F. Experiências na educação superior: sentidos para docência em narrações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 47–59, mai./ago. 2023.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93–113, 2021.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

Recebimento em: 21/04/2025.

Aceite em: 05/05/2025.