



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 01/12/2024

Aceito em: 19/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

A pesquisa narrativa como princípio estruturante da formação docente: um diálogo entre Escola-Universidade

Narrative research as a structuring principle of teacher training: a dialogue between School and University

La investigación narrativa como principio estructurante de la formación docente: un diálogo entre Escuela y Universidad

*José Edilmo Ferreira da Silva¹
Maria Amália de A. Cunha²
Priscila de Oliveira Coutinho³*

 <https://doi.org/XXXXX>

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar a dinâmica dialógica entre professores(as) iniciantes e professores(as) experientes, ao destacar como essa interação gera aprendizagens recíprocas (auto/heteroformação). A partir dessa reflexão, evidencia-se o papel da pesquisa narrativa como ferramenta de aprofundamento teórico-prático capaz de conectar reflexão crítica, prática pedagógica e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Como conclusão, argumentamos que a formação docente não é linear ou restrita a fases iniciais da vida, mas um processo contínuo, alimentado por trocas intersubjetivas e experiências compartilhadas. O diálogo entre Educação Básica e Universidade esteve inscrito em uma relação de troca entre o professor iniciante, autor da pesquisa, e a professora experiente, professora investigada, e fundamentou a compreensão de que os processos formativos experienciais ocorrem sempre sob uma base vitalícia.

Palavras-chave: Socialização Profissional. Pesquisa Narrativa. Auto/heteroformação.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0105566600055269>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6545-9216>. Contato: edilmo2003@gmail.com

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9453598248730847>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0233-3883>. Contato: amalia.fae@gmail.com

³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3093999498459630>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7178-2789>. Contato: prioliveiracoutinho@gmail.com



Abstract: The objective of this article is to investigate the dialogic dynamics between beginning teachers and experienced teachers, highlighting how this interaction generates reciprocal learning (self/hetero-training). Based on this reflection, the role of narrative research as a tool for theoretical and practical deepening is evident, capable of connecting critical reflection, pedagogical practice and professional development throughout life. In conclusion, we argue that teacher training is not linear or restricted to early stages of life, but rather a continuous process, fueled by intersubjective exchanges and shared experiences. The dialogue between Basic Education and University was inscribed in an exchange relationship between the beginning teacher, author of the research, and the experienced teacher, the teacher investigated, thus supporting the understanding that experiential training processes always occur on a lifelong basis.

Keywords: Professional Socialization. Narrative Research. Self-hetero-education.

Resumen: El objetivo de este artículo es investigar la dinámica dialógica entre docentes principiantes y experimentados, destacando cómo esta interacción genera aprendizaje recíproco (auto/heteroformación). A partir de esta reflexión se evidencia el papel de la investigación narrativa como herramienta de profundización teórico-práctica, capaz de conectar la reflexión crítica, la práctica pedagógica y el desarrollo profesional a lo largo de la vida. En conclusión, sostenemos que la formación docente no es lineal ni se limita a las primeras etapas de la vida, sino un proceso continuo, alimentado por intercambios intersubjetivos y experiencias compartidas. El diálogo entre Educación Básica y Universidad se inscribió en una relación de intercambio entre el profesor principiante, autor de la investigación, y el profesor experimentado, el profesor investigado, apoyando así la comprensión de que los procesos formativos experienciales ocurren siempre a lo largo de la vida.

Palabras clave: Socialización Profesional. Investigación Narrativa. Auto/hetero formación.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de narrativa tem sido objeto de investigação e análise ao longo da História e sempre foi evidenciada a sua relevância tanto como um mecanismo de troca e transmissão de experiências quanto como uma atividade essencial da natureza humana, na qual as experiências do vivido, uma vez compartilhadas, emergem como ponto de reflexão para uma melhor compreensão de si e do mundo. No presente artigo⁴, defendemos que a produção narrativa também pode se inscrever em um processo de auto/heteroformação profissional.

O conceito de auto/heteroformação é compreendido, aqui, a partir das contribuições de Gaston Pineau (2021), segundo o qual designa um processo de formação que ocorre por meio de influências externas ao sujeito, mediadas por outras pessoas, instituições, normas sociais, culturais ou estruturas educativas formais. Para Pineau (2021), a heteroformação é uma das três dimensões fundamentais da formação humana, com a autoformação (aprendizagem autodirigida) e a ecoformação (aprendizagem mediada pelo ambiente natural). Pineau (2021) enfatiza que a heteroformação não é oposta à autoformação, mas dialeticamente integrada a ela. Ou seja, mesmo quando aprendemos

⁴ Este artigo deriva de dados coligidos para uma dissertação de mestrado defendida pelo primeiro autor do artigo, sob a orientação das coautoras. A professora pesquisada optou pelo não anonimato em relação aos seus dados pessoais e profissionais. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa na UFMG, sob o número: CAAE: 56527622.9.0000.5149.



com o exterior (heteroformação), internalizamos e reinterpretemos esses saberes de forma singular (autoformação). Por exemplo, um(a) professor(a) pode aprender técnicas pedagógicas de um(a) colega (heteroformação), mas adaptá-las à sua própria prática (autoformação).

Assim, este artigo reflete a importância da realização plena da formação, possível por meio do entrelaçamento das duas dimensões referenciadas (auto/heteroformação), quando professores(as) iniciantes e experientes aprendem uns(umas) com os(as) outros(as) (heteroformação), mas também consigo mesmos(as) (autoformação).

Para descrever esse processo, apresentaremos algumas conclusões resultantes de um trabalho interpretativo ancorado em um conjunto de materiais produzidos pela Professora Rosana, graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Educação e Docência pela Faculdade de Educação (FaE) da UFMG.

Esse material é um conjunto de *Cadernos de aula* produzidos durante quase 20 anos de docência, bem como seu *Memorial de formação* (exigência da especialização e do mestrado cursados por ela). O material foi coletado e examinado ao longo de quatro anos de convivência com a professora. O encontro se deu em um grupo de estudos sobre a cultura escolar e, de tão profícuo, desdobrou-se em uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado profissional da UFMG. A professora Rosana ainda atua na educação básica pública e leciona em duas redes de ensino (municipal e estadual) na cidade de Belo Horizonte-MG.

O progressivo aprofundamento investigativo no material indicava, de maneira cada vez mais clara, que a autora das narrativas (cadernos de aula e memorial) se prestou, por meio dessa elaboração, a um intenso processo metarreflexivo de autoformação docente. O professor iniciante e primeiro deste artigo, que encaminhou a pesquisa sob a orientação das coautoras, por sua vez, não somente elaborou um trabalho interpretativo, mas viveu, ele mesmo, um processo intensivo de reflexão existencial e formação profissional, porquanto, é no esforço de compreensão da relação entre Si e o Outro que a pesquisa narrativa surge como uma centelha para o trabalho de interpretação.

A partir desses vestígios (Ginzburg, 2007), este artigo toma, desse modo, como objeto heurístico, os rastros narrativos dessa professora da rede pública de ensino presentes nos conteúdos de seus *Cadernos de aula*, assim como na produção de seus memoriais e em nossa compreensão de sua identidade profissional, derivada de uma entrevista biográfica e das anotações resultantes de inúmeros diálogos com Rosana.



Considerando que o conceito de narrativa é apropriado por tradições filosóficas, epistemológicas e culturais bem distintas, importa indicar que fundamentamos este artigo em um tipo de investigação que, conforme argumentam Clandinin e Connelly (2011, p. 174), privilegia uma determinada maneira de estruturar a lógica da pesquisa: “... os pesquisadores narrativos tendem a começar com a vivência vivida e contada por meio de histórias”. As narrativas das quais nos valem são idealizadas e materializadas nas práticas docentes, mas, na pesquisa, assumem novos contextos e significados, embora continuem dando inteligibilidade ao conjunto de atividades e compromissos profissionais. Além disso, consideramos que esse tipo de investigação possui o potencial de desvelar e examinar os dilemas e inquietações próprios ao ofício docente.

Para interpretar adequadamente o material disponível, além das referências previamente mencionadas, recorreremos às obras de Zabalza (2004) e Huberman (2013), cujas teorias possibilitam uma compreensão aprofundada dos dilemas profissionais. O primeiro, ao analisar o dispositivo pedagógico por ele nomeado de “diários de aula” (que, aqui, nomeamos seguindo a nomenclatura espontaneamente evocada por Rosana, de *Cadernos de aula*), nos ofereceu um guia para a análise deste material. O segundo, ao teorizar o ciclo de vida dos(as) professores(as), colabora para o dimensionamento temporal das experiências e dos discursos que são a matéria-prima da pesquisa.

Dessa forma, acreditamos que este artigo tem a possibilidade de ampliar, de forma crítica e reflexiva, os saberes acerca das ideias e dos questionamentos quanto à formação docente no âmbito de nossas práticas pedagógicas, assim como de iluminar os processos formativos estribados num *continuum* entre Escola e Universidade.

O artigo está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, refletimos sobre a pesquisa narrativa como experiência metarreflexiva no campo da docência. Na segunda e terceira seções, descrevemos os dispositivos pedagógicos que compõem esta pesquisa narrativa, isto é, a produção dos *Memoriais de formação*, bem como dos *Cadernos de aula* construídos pela professora. Por último, nas considerações finais, argumentamos acerca da vitalidade das abordagens da pesquisa narrativa nos estudos sobre a condição docente.

2. AS NARRATIVAS COMO EXPERIÊNCIA METARREFLEXIVA

Nesta seção, discutiremos o tema que circunscreve todas as dimensões desta pesquisa: o conceito de narrativa. Embora remonte aos textos clássicos da Filosofia



Ocidental, nosso objetivo é demonstrar qual noção de narrativa estamos mobilizando no estudo sobre a atividade docente de Rosana, assim como definir a pesquisa narrativa.

Aristóteles, em sua mente enciclopédica, abre caminho para uma obra fundamental para a compreensão do desenvolvimento da poesia e da Filosofia entre os(as) herdeiros(as) da tradição helênica. A sua *Poética da narrativa* (2003), que constitui um momento especial e fecundo da reflexão artística e filosófica da época, tomou como objeto o discurso literário na sua formalidade retórica, em detrimento de sua força referencial. Para Silva (2018), essa obra trata, portanto, de uma explicação filosófica, que tem como pano de fundo um viés descritivo, embora também seja prescritiva, dotada de uma profunda dimensão histórica e teórica de como se pode sedimentar a realidade em texto.

A arte poética de Aristóteles termina por influenciar, além de poetas e autores(as) de tragédias, um tipo de corrente filosófica que viria a considerar a obra poética como um objeto de estudo dotado de singularidades (Compagnon, 2012). Desse modo, Aristóteles apresenta uma estrutura fundamental do pensamento poético e, neste, uma concepção essencial da arquitetura geral da linguagem humana: 1. a realidade; 2. o pensamento; e 3. a palavra. Essa estrutura, por sua vez, deve ser o arcabouço epistemológico do texto: sujeito, verbo e complemento, que compõem os elementos basilares da narrativa (1. uma definição: o quê; 2. uma explicação: por quê; e 3. uma conclusão: demonstração da sua essência).

Com isso, o que Aristóteles (2003) denomina como narrativa não é uma estrutura estática, amorfa da vida, mas um processo mimético⁵ da palavra transformada em conhecimento. Não foi diferente com Walter Benjamin (2012, p. 213) em tempos modernos, que, apoiado sobre esse mesmo viés, ocupava-se, em sua obra *O narrador*, da legitimidade da produção narrativa (oral) como uma dimensão essencial do ser humano:

[A] arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

⁵ “A posição de Aristóteles tem uma afinidade com a de Platão, uma vez que ele aceita que toda arte oferece imagens de uma realidade possível, mas ao mesmo tempo é distante dela em espírito, já que a qualificação expressa por ‘possível’ envolve um relaxamento crucial das demandas que Platão tinha feito pesar sobre a mimese no que elas têm de mais preciso (ou desdenhoso). Embora compartilhe com ele o que pode ser chamado frouxamente de uma ‘teoria da correspondência’ da mimese, Aristóteles contorna as implicações da visão de Platão sobre arte ao defender que o conteúdo e o sentido de trabalhos miméticos não podem justificadamente ser testados com qualquer critério fixo de verdade ou realidade” (Halliwell, 1989, p. 152-153, tradução nossa).



A narrativa alude ao senso prático, que, por sua vez, é voltado para a utilidade da ação. Nesse sentido, aquele que narra está sempre pronto para oferecer conselhos sábios, sem explicações excessivas, mas usando uma recursividade insistente a anedotas misteriosas que leva o ouvinte sempre a refletir: “seria o dom de ouvir em comunidades onde reina a repetição e o tédio do trabalho manual⁶” (Benjamin, 2012, p. 221).

Se as narrativas são objetos de estudo e interesse desde os primórdios do pensamento filosófico, mais recente é a investigação acadêmica definida como pesquisa narrativa. Essa abordagem metodológica contribui para a emergência de uma perspectiva que reconhece o indivíduo como protagonista no processo de construção de conhecimento a partir de suas experiências pessoais e de suas interpretações sobre os contextos frequentados. A pesquisa narrativa se aproxima bastante de outra abordagem e pode se confundir com ela: a pesquisa autobiográfica.

Ambas são utilizadas, sobretudo, no domínio das Ciências Humanas e Sociais. No entanto, enquanto a primeira utiliza narrativas (orais ou escritas) para explorar variados temas, identidades e experiências, a segunda volta-se especificamente para a vida do sujeito que, muitas vezes, é o(a) próprio(a) pesquisador(a). A pesquisa narrativa, em geral, é capaz de incorporar histórias de eventos ou experiências de vida para revelar *insights* mais amplos, enquanto a pesquisa autobiográfica costuma envolver uma reflexão detalhada sobre eventos da vida pessoal, ao fornecer, frequentemente, um relato em primeira pessoa. Ambas as abordagens podem ser complementares e utilizadas em conjunto para obter uma compreensão mais profunda das experiências em exame. Conforme afirma Abrahão (2003), o(a) pesquisador(a), na tradição da pesquisa narrativa, não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo, ainda que lhe possa até permitir uma generalização analítica.

Na pesquisa empreendida, utiliza-se um gênero de texto autobiográfico, o memorial de formação, mas não se trata de pesquisa autobiográfica, dado que o pesquisador, embora tenha travado vigoroso diálogo com a autora dos cadernos e memoriais, não é autor dos mesmos. A formulação de Clandinin e Connelly (2011) sobre a pesquisa narrativa é aquela que melhor define a investigação empreendida. Trata-se, segundo os autores:

[...] de uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Ela, em sua forma mais comum, pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As

⁶ As elaborações de Benjamin (2012) sobre o Narrador nos remetem ao valor da literatura de cordel que vai além de uma utilidade taxonômica do texto, mas se constrói, a partir dele, em uma funcionalidade ideológica, em conexão com suas estruturas de produção e recepção.



histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo (Clandinin; Connelly, 2011, p. 20).

Assim, a natureza do material empírico utilizado nos autoriza a enquadrar a pesquisa na abordagem da pesquisa narrativa, ainda que tenha dado relevo a um raconto que é, por excelência, autobiográfico, o memorial. A pesquisa narrativa, como outras formas de investigação, pode se valer dos mais diversos textos que dão protagonismo às memórias. Resta admitir que, do ponto de vista do autor do memorial, o benefício profissional (e terapêutico) desse tipo de escrita de si se ancora, sobretudo, na produção, ainda que retrospectiva, de uma ordenação pessoal para uma trajetória que é, inescapavelmente e em grande medida, produto de forças sociais incontroláveis. Assim, como afirmam Cunha e Breton (2021, p. 3), "(...) a passagem da experiência à linguagem, das palavras aos textos, do discurso à narrativa supõe que o narrador se volte para sua experiência, agence-a temporalmente e configure-a logicamente a fim de que uma coerência surja pelo trabalho de escrita de si".

3. RECONSTRUÇÃO AUTOBIOGRÁFICA POR MEIO DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Consideramos o memorial de formação um gênero acadêmico narrativo autobiográfico. Nele, o(a) autor(a) narra sua história de vida pessoal e profissional, e analisa o que foi significativo na sua formação. Os memoriais, muitas vezes, assumem um caráter (auto)formativo no seu processo de composição. Nesse contexto, eles ganham relevância como fontes fundamentais na construção de um novo panorama do conhecimento científico. Ao incorporar perspectivas pessoais e contextuais, os memoriais oferecem um movimento de (meta)análise sobre as experiências vividas, os desafios enfrentados e as transformações ocorridas no âmbito da vida pessoal e profissional.

Essa abordagem de escrita de si destaca-se por sua capacidade de resgatar as vozes e as vivências dos sujeitos envolvidos, ao permitir uma compreensão mais rica das complexidades da vida e do processo de antropofomação⁷. Por meio de suas próprias narrativas, os(as) autores(as) dos memoriais podem analisar e refletir sobre suas trajetórias educacionais, e desvelar suas crenças, seus valores e dilemas ao longo do tempo.

⁷ Gaston Pineau (2005) compreende o conceito de antropofomação como um processo de formação e transformação contínua da pessoa, considerada em sua totalidade, ao longo de sua vida, em interação com o seu ambiente sociocultural.



Os memoriais inscrevem-se num gênero de escrita que tem o potencial de ampliá-la além das lembranças, dado que culmina na metanoia do sujeito. O conceito de metanoia tem suas raízes históricas no pensamento da Filosofia grega, mas encontra suas bases mais sólidas no pensamento de Peter Senge, materializado em seu livro *The fifth discipline*, publicado em 1990. Segundo o autor, a metanoia representa uma transformação profunda da mentalidade, intrinsecamente relacionada ao processo de aprendizagem, particularmente no que ele denomina de aprendizagem generativa.

Para Senge (1990), não basta apenas sobreviver, ou seja, a “aprendizagem de sobrevivência”, ou “aprendizagem adaptativa”, é necessária, mas não suficiente: ela precisa ser acompanhada da “aprendizagem generativa”, aquela que aumenta nossa capacidade de criar e gerar mudanças fundamentais à existência. Acreditamos que tanto os *Memoriais* quanto os *Cadernos de aula*, sobre os quais falaremos na seção seguinte, compõem um mosaico constituído de rastros narrativos e vestígios capazes de revelar os efeitos do processo de metanoia, visto que não apenas fornecem informações, mas refletem a evolução de suas percepções, experiências e formação ao longo do tempo. Essa sorte de aprendizagem generativa oferece um panorama interessante também acerca dos dilemas enfrentados pela professora e do impacto que a reflexividade tem em sua prática e em seu desenvolvimento profissional.

As autobiografias de professores(as) permitem ao sujeito narrador o contato com a sua singularidade e, ao mesmo tempo, possibilita um mergulho na interioridade de sua formação. Valendo-nos da reflexão autobiográfica elaborada pela professora Rosana nos seus dois memoriais, assim como das anotações de cadernos de campo derivados de inúmeras conversas que tivemos com ela ao longo de cerca de quatro anos de convívio, faremos uma breve reconstrução de sua trajetória. Acreditamos que tal reconstrução poderá colaborar para a compreensão de algumas de suas características, assim como da forma como ela vivenciou uma série de dilemas sobre os quais falaremos na terceira seção. São notáveis o seu esmero artesanal nas atividades do cotidiano, assim como sua disciplina e dedicação à escola e à matéria lecionada.

Pretendemos demonstrar que, no caso de Rosana, a docência é o coração da sua atividade laboral. “Inquieta” e “interessada” são os adjetivos que melhor evocam a rotina de suas atividades docentes, pois seu trabalho foi sempre pontilhado por desafios e propósitos



para não “emburrecer”⁸. Ela considera que ensinar é uma tarefa complexa e multifacetada, que apresenta inúmeros dilemas para os educadores.

A figura da *bricoleur* é a que melhor define a professora Rosana. Habilidosa em reunir e combinar recursos diversos, revela-se como um guia nesse percurso “muito próximo da figura do *bricoleur*, de Lévi-Strauss (1976), que a partir de fragmentos de antigos objetos, guardados no porão, constrói um objeto novo no qual suas marcas não desaparecem” (Lovisoló, 1995, p. 31). Assim, também percebemos, no material de Rosana, uma artesã, que transforma matéria-prima em uma obra única e significativa. Tamanha riqueza foi o que nos inspirou a nos aprofundar nas informações dos *Cadernos de aula* produzidos pela professora, que se desdobram em entrevistas, conversas e reuniões de estudo, pois queríamos, na maior medida possível, apreender os significados daqueles instrumentos valiosos para a construção de novos saberes, assim como compreender seu processo narrativo.

Falar sobre as memórias de vida da professora Rosana é trazer presente a motivação existencial da sua profissão: uma busca constante de (auto)formação. Ela se caracteriza como uma professora “fora da curva”, pois, ainda na graduação, já participava de alguns projetos que a levavam a assumir posturas mais arrojadas:

Foi na época de estudante que comecei a ter contato com crianças e jovens, quando participei do Projeto Metropolitano, no bairro Lindeia, quando formamos um grupo de “contação” de histórias apoiado por Bartolomeu Campos, Maria Antonieta Antunes Cunha e coordenado pela Ana Maria. Esse grupo durou cerca de quatro anos e me deu uma visão mais madura do que eu estava fazendo na Universidade (Memorial de formação da professora Rosana para a seleção do mestrado, 2013, p. 1).

Muitos foram os momentos de crise acerca da sua identidade profissional, mas sempre foi premente a vontade de nunca parar de estudar. É como se, no estudo e na reflexão, ela salvasse a si mesma, a sua identidade profissional e o sentido de que depende o exercício tanto ascético quanto criativo do ofício, de onde entendemos a profícua criação de projetos escolares e extraescolares dos quais ela, tantas vezes, falou com entusiasmo:

Eu me sentia perdida em termos profissionais e vivi um período turbulento, confuso e de insatisfação, dentro de outras atividades que exerci entre 1990 e 2000. Em 2001 uma antiga colega me incentivou a voltar a atuar como professora, mas na rede pública de ensino. Assim voltei a me encontrar. Fui designada [professora contratada] pela Rede Estadual durante seis anos ininterruptamente, passando por séries, níveis de ensino e turnos de trabalho diferentes, realidades diferentes e encontrando uma autonomia de trabalho que me fez ousar, tentar, experimentar. Numa primeira oportunidade, fiz concursos e fui aprovada nas redes estadual e

⁸ As expressões entre aspas neste parágrafo são usadas pela professora Rosana recorrentemente e em diferentes momentos da pesquisa.



municipal, nas quais atuo efetivamente (Memorial de formação da professora Rosana para a seleção do mestrado, 2013, p. 3).

Depois da graduação, surgiu de forma inesperada a oportunidade de fazer uma reciclagem, depois de anos de trabalho no magistério. Concursada pela Prefeitura de Belo Horizonte e atuando na Escola Municipal Geraldo Teixeira da Costa, em Venda Nova, tomei conhecimento de vagas para o curso de especialização em educação na FaE/UFMG, no quadro de avisos da sala dos professores. O curso é resultado de um convênio entre a Municipalidade e a Universidade. Preparei minha documentação, meu currículo e escrevi um relato comentado, sendo aceita para o curso com foco em Juventude e Escola, organizado pelo Laseb, e com duração de um ano e meio. Voltar para a universidade foi além de um anseio, uma demanda da profissão que por seu exercício contínuo e rotineiro já sofreu desgastes (Memorial de formação da professora Rosana para a seleção do mestrado, 2013, p. 2).

Pela força e riqueza dos relatos, é possível afirmar que os memoriais, além de material precioso para a análise aqui empreendida, foram importantes instrumentos de análise, formação e sustentação das atividades de Rosana e auxiliaram na elaboração das dificuldades e dos dilemas, além da produção de significados. Eles também revelaram ser instrumentos de elaboração sobre a trajetória e de aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Ao revisitar suas próprias experiências e seus dilemas, a professora Rosana encontra subsídios para um processo de (auto)formação mais significativo. A constante busca por lapidar sua atuação como educadora está claramente associada a uma necessidade muito mais ampla e fundamental, ligada ao reconhecimento da dimensão de autodeterminação:

Além da precariedade de que se tem conhecimento da estrutura material disponibilizada pelo Poder Público à Educação Básica, o que também me fez mover em busca de apoio foi o incômodo que me causava estar no espaço escolar, meu ambiente de trabalho diário e sentir frieza e amargura na relação de colegas mais velhos com a profissão. Eles me tocavam pela carência de apoio, de tempo, de espaço, de salário satisfatório, dos quais também eu ainda ressinto. Mas, ao mesmo tempo, me incomodava a vitimização por parte da maioria. Eu não queria ser uma professora assim... (Memorial de formação da professora Rosana para a seleção do mestrado, 2013, p. 2).

A professora Rosana parece conjugar traços pessoais de resiliência com uma perspectiva crítica da docência, sustentada por uma identidade profissional alinhada à autodeterminação. Sua postura reflete não apenas força individual, mas também uma escolha política de resistência, que busca transformar adversidades em motivação para ação, talvez muito inspirada na pedagogia crítica freireana.



4. OS CADERNOS DE AULA: UM INSTRUMENTO ÚTIL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Como dito, o material coligido para este artigo compreende duas dimensões de um processo auto/heteroformativo ancorado na pesquisa narrativa: o *Memorial de formação* e a produção de *Cadernos de aula*, estes últimos contabilizados em 32 e desenvolvidos ao longo de quase 20 anos de magistério, além de entrevistas com a professora e anotações em cadernos de campo. Para tratarmos da natureza dos *Cadernos de aula* em pesquisas narrativas na área da Educação, tornam-se indispensáveis algumas delimitações a respeito desse campo de estudo.

Zabalza (2004, p. 9) argumenta que a escrita dos diários é um “recurso de reflexão e lucidez profissional”. Por isso, esse instrumento se tornou, para o autor, o fundamento de uma série de experiências e escrituras sobre as potencialidades desencadeadas a partir dos registros em diários de aula:

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto) possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, possíveis de melhorar) (Zabalza, 2004, p. 27).

Essa reflexão sobre os dados narrados vai além de uma qualificação de novos conhecimentos. É um processo que se dá pela construção e formação do fazer pedagógico, que possibilita que alcancemos certa distância de tudo aquilo que nos cerca e sufoca, e que lancemos um olhar panorâmico sobre nossas ações.

Devido ao estresse do cotidiano, adentramos percursos dilemáticos da profissão e, por isso, somos impedidos de parar para pensar, planejar e revisar segmentos de nossas práticas. Outrossim, sob esse ponto de vista, “os diários se tornam instrumentos de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce” (Zabalza, 2004, p. 10).

Assim, por *Cadernos de aula*, entendemos um dispositivo pedagógico que, quando analisado, oferece pistas interessantes acerca do desenvolvimento profissional docente. Isso porque, nos registros narrativos, cada professor(a) pode ser confrontado(a) com a multiplicidade de situações vividas, e sua autorreflexão suscita a ressignificação das práticas mais importantes no exercício do seu ofício. Sendo assim, os cadernos podem funcionar como um tipo de dispositivo pedagógico capaz de problematizar alguns conceitos importantes no interior das funções do(a) professor(a):



Os diários contribuem de maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de *círculo de melhoria* capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma *informação analítica* e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a *previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação*. Como podemos constatar, ao abordar nossa experiência no uso dos diários, esse é o itinerário que muitos professores são capazes de seguir por meio da atividade *narrativa e reflexiva* que os diários proporcionam (Zabalza, 2004, p. 11, grifo do autor).

Nesta investigação, a denominação *Cadernos de aula* refere-se aos cadernos confeccionados de forma artesanal pela própria professora e utilizados, por ela, como forma de registro pessoal no exercício de suas funções. Esses cadernos, de forma didático-pedagógica, funcionam como *diários de bordo* nos quais ela escrevia suas anotações de forma espontânea e/ou corriqueira acerca do perfil, do comportamento e de outras particularidades das turmas nas quais atuava. A seguir, vamos apresentar as capas de todos os *Cadernos de aula* da professora Rosana, que ela confiou ao grupo de pesquisa como parte do material deste artigo.

Capas dos Cadernos de aula da professora Rosana



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

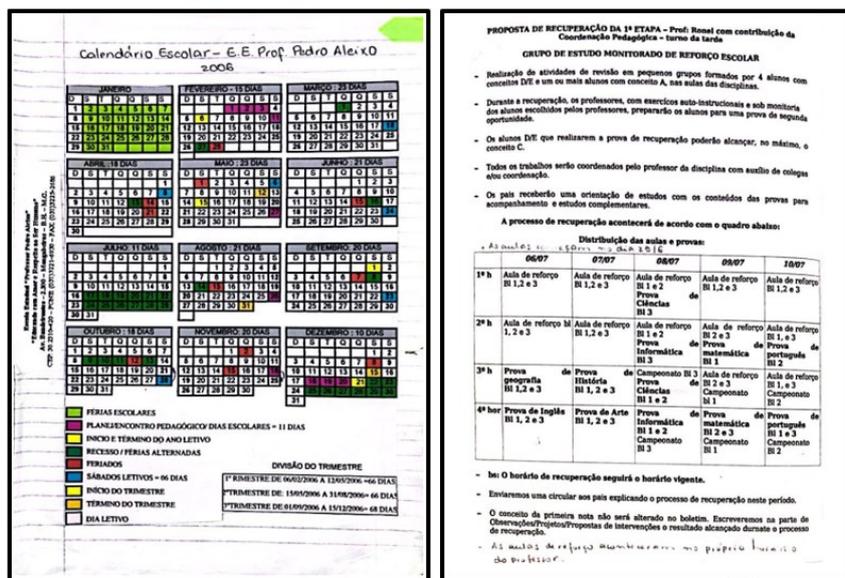
Assim, Zabalza (2004) argumenta que a escrita de cadernos de aula pode servir como um conjunto de conteúdos que, muitas vezes, é percebido como algo descartável. Todavia, trata-se de material que carrega, além de conteúdo cognoscível para o desenvolvimento da atividade profissional do(a) professor(a), uma dimensão emocional e afetiva que enriquece a compreensão da atividade docente. É uma reflexão posterior do(a)

próprio(a) professor(a) que serve como fonte de retroalimentação, ou seja, uma espécie de *feedback* constante sobre sua prática em sala de aula.

Esta pesquisa pôde se valer de descrições minuciosas dos elementos que deram forma à personalidade profissional de Rosana a partir dos seus *Cadernos de aula*, dadas as suas marcadas tendências ao constante escrutínio de si mesma e do mundo. Desde o início de sua carreira como docente contratada nas redes públicas estadual e municipal, Rosana tem se mostrado inquieta e se questiona sobre situações existenciais da docência, como o receio de estar “regredindo intelectualmente”, uma vez que se viu paulatinamente enredada em atividades burocráticas do seu ofício que, segundo sua percepção, limitavam cada vez mais o tempo disponível para estudo e formação. Com o intuito de evitar essa regressão (manter-se vigilante e desperta em seu mundo interior), ela descobriu, nos *Cadernos de aula*, uma ferramenta interessante, que lhe permite fazer “muitas anotações para não perder o fio da meada”.

É interessante observar que a adesão dessa prática coincide com o período em que conquista estabilidade na carreira, após quase uma década atuando como professora “eventual ou designada”. É possível observar, nas páginas internas dos *Cadernos de aula*, conforme as imagens a seguir, como atitudes de organização metódica orientavam a sua rotina de trabalho.

Páginas internas dos *Cadernos de aula* da professora Rosana



Fonte: dados da pesquisa, 2023

Sobre a relação entre os cadernos e o ciclo de vida profissional, importa trazer a contribuição de Huberman (2013). O autor assinala que, no início da carreira docente,



(primeiro ciclo de vida profissional), os(as) professores(as) tendem a estar mais limitados aos conteúdos e técnicas adquiridos durante a formação universitária. Notamos que os *Cadernos de aula* da professora comungam dessa assertiva, uma vez que os primeiros cadernos analisados refletem, em suas anotações, as características desse primeiro ciclo.

Os *Cadernos de aula*, como testemunhas silenciosas das vivências e reflexões da professora Rosana, tornam-se registros ricos que transcendem a mera descrição factual. Eles se transformam em um espaço de reflexão e autorreflexão, o que permite que Rosana explore sua prática pedagógica, suas intuições, e exteriorize seus desafios e conquistas.

Desse modo, os *Cadernos de aula* revelam a predominância de anotações relacionadas aos conteúdos curriculares, às estratégias de ensino e aos materiais didáticos utilizados. É possível observar uma ênfase na aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, com poucas referências a experiências pessoais ou reflexões mais profundas sobre a prática docente.

Essa predominância dos aspectos técnicos e conteudistas nos *Cadernos de aula* da professora evidencia o momento de adaptação e assimilação inicial dos conhecimentos profissionais. Durante esse primeiro ciclo de vida profissional, é natural que os(as) professores(as) se concentrem no desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para a condução das aulas e na familiarização com os conteúdos a serem ensinados.

No entanto, é importante ressaltar que a tendência discutida por Huberman (2013), embora possa não representar a totalidade dos(as) docentes, foi muito útil para a compreensão da trajetória profissional da Rosana, uma vez que ela demonstra, nas suas narrativas, muitas dessas características nas categorias analisadas. Assim, para efeito de análise, este artigo concentrou-se exclusivamente na análise dos 11 cadernos do 1º ciclo e buscou a categorização de um conjunto de dilemas. Aqui, trataremos de dois: dilemas relacionados à mecanização do ensino público e dilemas relacionados à escassez de diálogo entre a Escola Pública e a Universidade. Eles também estiveram presentes na análise e interpretação de seu memorial, assim como nas reuniões do grupo de estudo.

De acordo com a classificação de Caetano (1992), é possível distinguir três perspectivas concernentes ao conceito de dilema: a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Os fatores que ela identifica como parte da gênese desses dilemas estariam presentes em uma complexidade de variáveis pessoais, variáveis de valores éticos e variáveis de concepções epistemológicas do próprio sujeito

Na perspectiva filosófica, os dilemas são considerados fundamentalmente por meio de um código de conduta que se liga à sua resolução, ou não. Numa perspectiva



psicológica, muitos autores se debruçam sobre um ponto de vista desenvolvimentista, ao partirem, ora da análise de dilemas artificiais apresentados aos sujeitos, ora de dilemas reais vividos pelos sujeitos no seu cotidiano, atual ou lembrado.

Como esta pesquisa privilegia a dimensão pedagógica dos dilemas, discutiremos o conceito desenvolvido por Zabalza (2004, p. 10), pois a relação que o autor traz acerca das situações problemáticas ao trabalho do(a) professor(a) pode ser compreendida como um recurso de metarreflexão e de “componentes essenciais da formação permanente”.

No conceito de narrativa diante do processo intelectual e epistemológico de histórias de vidas, a noção de dilema ocupa um papel fundamental na narrativa de Rosana. Em um levantamento, diante de uma retrospectiva, do tempo e da vida do(a) professor(a), elaborada por Caetano (1992), reconhece-se que não há uniformidade de opiniões no que diz respeito à consideração de situações dilemáticas. Isso tem provocado distintas noções em torno de uma conceituação.

Para Ben-Peretz e Kremer-Ayon (1986) e Lampert (1985), dilema é um argumento que apresenta um antagonista, com duas (ou mais alternativas), mas é igualmente conclusivo contra ele qualquer alternativa de escolha, uma definição que se centra mais na deliberação acerca das alternativas do que na escolha entre elas, pelo que o(a) professor(a) em conflito se constitui no(a) seu(sua) próprio(a) antagonista e não pode vencer escolhendo. É conveniente notar que Zabalza (2004, p. 18) utiliza o conceito de dilema para se referir a “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional”.

A questão dilemática parece subsidiar a continuidade de uma prática que persiste ao longo da carreira da professora Rosana. O que leva uma professora de Português a acumular a prática de escrita dos cadernos durante quase 20 anos?

O processo de mecanização do trabalho docente aparece sob a forma de uma materialidade complexa da dimensão pedagógica. Por meio do trabalho pedagógico do(a) professor(a), essa base é construída na dinâmica da relação entre professor(a) e aluno(a).

Nesse contexto, emerge uma das inquietações da professora Rosana, cujo foco na interação entre esses elementos a conduziu a uma constante reflexão sobre o *modus operandi* do seu trabalho e suas implicações:

Entrevistador: O incômodo é mais do quê? Você acha?

Rosana: Não é um constrangimento, não chega a ser pessoal não. Ele me faz questionar todo esse sistema onde eu tô trabalhando, né, e eu continuo reproduzindo o sistema, é... algumas vezes posso ter tentado alterar? Eu posso! Mas até onde eu fiz isso? Até onde eu poderia fazer? Ou ir além. Então assim, os diários, assim, na mão, que já é, pessoas, né, na mão de outras pessoas, é... me faz pensar (Reunião do grupo de estudos, 2020).



A reflexão contida neste recorte leva-nos a reconhecer a importância de preservar as verdades fundamentais que são cultivadas no ambiente de sala de aula, em contraposição às imposições que podem ser direcionadas para a execução das atividades educacionais. Nesse jogo de interesses, ativa-se o que é questionado no currículo da prática educativa:

Entrevistador: O diálogo, né?

Rosana: Não, o salva-vidas que eu digo de salvar a minha vida, eu tenho que dar uma aula, eu não tenho como preparar direito essa aula, eu não sei como eu vou dar essa aula, sabe, e, às vezes, eu vou com aquela que eu anotei, e eu tenho outra na minha manga na minha cabeça porque eu vou tentar fazer aquela, aquela não deu certo, aí eu adoto uma outra coisa (Reunião do grupo de estudos, 2020).

De modo contrário, nas experiências da professora Rosana, por meio da escrita dos *Cadernos de aula*, é possível observar que ela está sempre querendo conduzir sua vida à posição de pensar e se expressar.

Eu vivo o Dilema, o que eu vejo aqui é que eu já tentei compartilhar, pelo menos essa questão de abrir o diálogo. Essa questão de valorizar essa autonomia, porque a gente tem uma autonomia. Por que no campo político, né? Existe uma cultura política. Eu estou entendendo Cultura Política aqui como uma burocracia. Aquela coisa de organização da escola. Aquela coisa de organização da escola, das exigências da escola. Das exigências da escola. Ela [essa cultura política] é massacrante. Ninguém se rebela ao que ninguém propõe. Porque no campo da cultura acadêmica está todo mundo defasado demais. Porque se for “bater de frente” não tem embasamento nenhum. Nem Acadêmico (Reunião do grupo de estudos, 2020).

Sendo assim, identificamos três aspectos, que, no limite deste estudo, apresentaram-se como processo de mecanização da profissão docente: a) processo de entrada na rede de ensino; b) relação do(a) professor(a) com a autonomia; e c) organização coletiva dos(as) professores(as) no contexto escolar.

No entender de Cunha (1989), esse primeiro aspecto se define pelo ciclo de vida do(a) professor(a) que também está sujeito a variações em relação ao tempo, ao espaço e às ideologias, pois representa uma situação dilemática da vida profissional. Percebemos, no diálogo a seguir, como essas características são fundantes na relação profissional da professora Rosana:

Entrevistador: Você nota uma diferença do seu primeiro registro e do penúltimo ou eles mantiveram o tom?

Rosana: Eles mantiveram o tom. Pode ter sido, na verdade, que eu tenha reduzido minha forma de anotação.

Entrevistador: Só essa percepção é uma pista interessante.

Rosana: Hoje em dia eu tenho feito muito pouco (Reunião do grupo de estudos, 2020).

Com frequência, os sinais presentes no plano de carreira da trajetória profissional dos(as) professores(as) os(as) colocam diante de conflitos entre seus objetivos pessoais. Quanto ao segundo aspecto, que trata da relação do(a) professor(a) com a autonomia do



seu trabalho, Contreras (2002) lembra que a autonomia é inseparável da identidade docente e da luta por uma educação emancipatória, em que professores(as) e alunos(as) sejam sujeitos ativos, e não objetos passivos de sistemas alheios a suas realidades.

Alguns excertos do memorial de Rosana lembram a importância de desafiar o trabalho muitas vezes gerencialista e alienante da escola para se apropriar da capacidade de ensinar com consciência crítica, ética e criatividade, ao transformar limites em possibilidades e resistindo à alienação do trabalho educativo.

Acredito na construção da autonomia que só se efetiva no espaço de trabalho docente através de uma formação consciente. Interessa-me a formação de nossos jovens para essas discussões e não apenas para a execução de um trabalho remunerado, um emprego garantidor da manutenção econômica da família. (Memorial de formação da professora Rosana para a seleção do mestrado, 2013).

A autonomia do trabalho docente, citada e acreditada pela professora Rosana, permite criar um amadurecimento constante e consciente do planejamento de uma trajetória pessoal, cujos desdobramentos podem colaborar para que a comunidade escolar não se sujeite, tão somente, a um projeto de políticas públicas educacionais impostas pelo poder das estruturas institucionalizadas. Sobre o terceiro aspecto, a organização coletiva dos(as) professores(as) no contexto escolar:

Sim, agora por exemplo, que acabou esse, né... Nós terminamos aí esse mestrado... Eu tô mais solitária ainda na escola. Mas eu tô solitária na sala dos professores! (Entrevista com a professora Rosana).

Eu faço o possível para chegar lá [sala dos professores] em cima da hora. Tem gente [professores] que chega 15/10 minutos antes da aula começar. Eu não, eu já tenho que ficar lá no recreio (Reunião do grupo de estudos, 2020).

A persistência de uma relação hierárquica entre a Universidade e a Escola Pública é uma questão importante levantada pela professora Rosana, como uma divisão contraproducente. Essa divisão também é também por Tardiff (2012, p. 122), para quem “[...] a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, e que estes devem reconhecer que os professores também possuem saberes que são diferentes dos conhecimentos universitários”.

Rosana: Se você vai contrapor o chão da academia, a partir do momento em que você começa a participar desse universo reflexivo da universidade. Então, você começa a se questionar sobre o quê que se tem aqui (Universidade) que faz com que a gente seja assim tão forte? E porque os outros professores começam a contestar qualquer participação da academia aqui (escola)? Eles não têm acesso a quase nada de formação continuada! (Reunião do grupo de estudos, 2020).

Faz-se notar que ainda prevalece uma relação de hierarquia entre a Universidade e a Escola Pública, o que prejudica o avanço da educação como um todo e limita o potencial



da escola. Para essa categoria de análise, tomamos como referência os estudos de Peters (2023), especificamente a ideia de que determinados sujeitos, dotados de uma característica de hiper-reflexividade, a mobilizam para adaptar estrategicamente as suas ações às condições objetivas dos contextos frequentados.

De acordo com o sociólogo, a consciência reflexiva do ator intervém entre as disposições práticas habituais e o contexto estrutural como um fator mediador relativamente autônomo na determinação da ação (Peters, 2013). Esse é um dos conceitos mais caros ao processo metarreflexivo que se desencadeia dos diálogos da professora Rosana em uma de nossas reuniões de estudo:

Dessa travessia, agora trazer hoje ele para cá é... fazer, né, esse transporte realmente assusta, assusta e... de fato eu concordo com vocês, me dá a impressão de que não é uma coisa tão grande, que eu fico limitada no entendimento que eu tenho lá, é isso (Reunião do grupo de estudos, 2020).

Esse potencial emancipatório, sob as lentes de Bourdieu (2024), decorre do esforço sociológico-reflexivo, semelhante ao conceito de “anamnese” de Platão (2011), que consiste na memorização e elaboração de significações profundamente enraizadas em nossa subjetividade, um processo de autorreflexão no qual os indivíduos ganham uma consciência mais clara das forças que atuam sobre eles e, notavelmente, dentro ou por meio deles.

A escrita dos *Cadernos de aula* também não estaria descolada de uma ordem moral que orienta a vida de Rosana de maneira mais ampla. Na ocasião de suas entrevistas, ela nomeou essa disposição de “atitude doméstica”, pois, para ela, os gestos de escolher, decorar, organizar e preencher cotidianamente os cadernos faz parte de um saber-fazer, relativo à organização, ordem, guarda e ao cuidado, cuja gênese se deu no ambiente doméstico:

Muita coisa que fura das minhas anotações. Tem coisa que não tá anotado, sumiu, eu fiquei um tempo sem anotar, aí é um recesso grande, aí é... Uma semana que teve uma gincana... Porque a escola é muito dinâmica. Os cadernos (por isso que eu tô falando que eu não sei se eles são interessantes pra você), porque, é... Eles são indispensáveis pra mim, tá... [risos] É uma atitude doméstica, sabe? [risos] Pra eu cuidar da minha sala de aula. Então é uma coisa muito doméstica. Não é institucional... Ninguém me ensinou a fazer isso (Entrevista com a professora Rosana, 2020).

Quanto aos espaços de formação profissional, considerando que os(as) professores(as) constantemente sofrem uma pressão à autorregulação, e que a escrita narrativa e reflexiva permite se voltar à ação, avaliá-la, repensá-la e, então, se posicionar de forma mais consciente, ela não deixa de ser um exercício de lucidez para uma profissão tão complexa.



Por último, do estudo dos cadernos foi possível interpretar que a professora Rosana se encontrava em um período bem dilemático de sua carreira docente. Como dito, o processo de construção das suas narrativas coincide com o mesmo período em que ela foi aprovada por meio de concurso público para atuar na rede municipal de ensino, o que lhe soara como uma situação mais exigente e passível de causar alguma insegurança diante do novo cargo. Desse modo, os seus *Cadernos de aula* nascem do acionamento de um saber-fazer que a socorreu na necessidade de objetivar os seus dilemas por meio de artefatos palpáveis, como um caderno, a fim de lhe trazer maior e melhor segurança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos uma compreensão mais abrangente da carreira docente, especialmente ao tomarmos como análise a produção narrativa da professora Rosana, presente em seus memoriais, na construção de um dispositivo pedagógico que denominamos de *Cadernos de aula*, e em algumas entrevistas realizadas durante nosso convívio. Assim, este artigo procurou deambular entre os registros produzidos pela professora no exercício da docência e a análise de seus memoriais, e permitiu traçar a importância da pesquisa narrativa no âmbito da formação docente.

Ao aplicar essa perspectiva à história profissional da professora Rosana, fomos capazes de ampliar nossa compreensão dos fatores que moldaram seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo de seus ciclos de vida. Nossa análise revelou momentos cruciais, decisões significativas e desafios específicos enfrentados por ela em cada fase de sua carreira e presentes em sua produção narrativa.

Assim, aspectos como formação inicial, adaptação ao ambiente escolar, aprimoramento pedagógico, mudanças no contexto educacional, dilemas enfrentados ao longo da carreira e os impactos dessas experiências em seu desenvolvimento profissional foram algumas das questões que procuramos analisar.

Acreditamos que a análise empreendida no âmbito deste artigo ressalta a vitalidade das abordagens de pesquisa narrativa, de estudos auto e (hetero)biográficos e memoriais de formação que possuem como objeto heurístico a análise da condição docente. A análise sincrônica e diacrônica dos métodos, dos recursos pedagógicos e da história de uma professora, em conjunto com seu ciclo de vida profissional, abre novas perspectivas de compreensão e intervenção no campo da Educação.



REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>
- ARISTÓTELES. **Poética**. Edición en griego, latín y castellano. Traducción de Fernando Báez. Mérida: Universidad de los Andes, 2003. 622p.
- BEN-PERETZ, Miriam; KREMER-AYON, Lya. Principals reflect on dilemmas in their work. *In*: LOWYCK, J. (Ed.). **Teacher thinking and profesional action**. Bruxelas: University of Leuven, 1986, p. 117-131.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 197-221.
- BOURDIEU, Pierre. **Retorno à reflexividade**. Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora da UNESP, 2024. 104p.
- BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 1.138-1.158, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7185>
- CAETANO, Ana Paula V. **Dilemas de professores: um estudo exploratório**. 1992. 348f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.
- CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011. 249p.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 292p.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.
- CUNHA, Maria Amália de A.; BRETON, Hérve. Narrativas biográficas, temporalidades e hermenêutica do sujeito. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79134, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/79134>
- GINZBURG, Carlo. **Os fios e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 456p.
- HALLIWELL, Stephen. Aristotle's poetics. *In*: KENNEDY, George Alexander (Ed.). **The Cambridge history of literary criticism: classical criticism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, v. 1. P. 149-183.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 31-51.



LAMPERT, Magdalene. Teachers' strategies for understanding and managing classroom dilemmas. **Annual Meeting of ISATT**. Tilburg, Holanda, 1985. Paper.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O tempo reencontrado. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 19-55.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 152p.

PLATÃO, Anon. **A República**. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011. 365p. (Livro VII)

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, p. 47-71, 2013.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropro formador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005.
<https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006>

PINEAU, Gaston. Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida. Entrevista concedida a Hervé Breton. **Revista Educar em Pesquisa**, v. 37, p. 1-18, 2021.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77919>

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Uma nova e revolucionária concepção de liderança e gerenciamento empresarial. São Paulo: Best Seller, 1998. 644p.

SILVA, Rafael Guimarães T. da. A arkhé da poesia e do drama na Poética de Aristóteles. **Nuntius Antiquus**, v. 14, n. 2, p. 61-90, 2018. Disponível em:
https://periodicos.ufmg.br/index.php/nuntius_antiquus/article/view/17070

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012. 250p.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160p.

