

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E NARRATIVAS EM DIFERENTES MOMENTOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira\*

Renata Prenstteter Gama\*\*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os aspectos envolvidos no processo reflexivo individual e coletivo mobilizados pela escrita de narrativas sobre a trajetória como estudante, a formação, a prática profissional e sua discussão em grupo. A pesquisa constituiu-se de um grupo colaborativo com a participação voluntária de pesquisadores universitários, pós-graduandos, graduandos em Pedagogia e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um curso de extensão universitária. A pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa utilizou a narrativa da trajetória escrita e transcrição das filmagens dos encontros presenciais nos momentos de leitura, discussão e problematização das narrativas. A escrita da narrativa caracterizou-se a princípio pela reflexão individual, revelando crenças, saberes e teorias implícitas sobre a aprendizagem da docência. No grupo, outras articulações foram vivenciadas, surgindo a percepção dos participantes de seus próprios conhecimentos, em especial de matemática, e a possibilidade de socializá-los. Um dos mais expressivos resultados obtidos foi a experiência de que a universidade pode promover espaços formativos tendo como princípio a concepção de desenvolvimento profissional por meio de questionamentos, identificações e estranhamentos que a própria história e a história do outro possibilitam nestes espaços.

**Palavras chave:** Desenvolvimento Profissional. Narrativas. Grupos Colaborativos. Processo reflexivo.

## ABSTRACT

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND NARRATIVES IN TEACHER EDUCATION

This paper aims to understand the aspects involved in individual and collective reflective processes according to writing narratives of the story as student as well as of his/her education, professional practice and group discussion. The research

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2001. Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar). Líder do Grupo Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq). Endereço para correspondência: Rodovia Washington Luís, km 235, SP-310, São Carlos – São Paulo – Brasil. CEP 13565-905. rosa@ufscar.br

\*\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGEP/UFSCar). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática (GEPRAEM/UFSCar) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN/UFSCar) - Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, e participa do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM/UNICAMP). Endereço para correspondência: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310, São Carlos – São Paulo – Brasil. CEP 13565-905. rpgama@ufscar.br

was conducted with a collaborative group, with voluntary participation of university researchers, graduate students, undergraduate Pedagogy students and Elementary school teachers in a university extension course. The qualitative and interpretative research was based on the written narratives of their trajectory and video transcripts of the meetings when there were moments of reading, discussion and problematisation of his/her own narratives. The written narrative is characterized initially by individual reflection, revealing beliefs, knowledge and implicit theories of teacher education. Other points of view were experienced by the group, and the participants' perception came from their own knowledge, especially of mathematics, as well as the ability to socialize them. One of the most significant results was the experience that the university can promote formative spaces based on the conception of professional development through questions, identifications and strangeness that our own story and those of others make possible in these spaces.

**Keywords:** Professional development. Narratives. Collaborative groups. Reflective process.

## Introdução

Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral identificar indícios de desenvolvimento profissional docente por meio de narrativas de formação a partir de dinâmicas colaborativas<sup>1</sup>. O projeto envolveu participação voluntária de pesquisadores universitários, graduandos do curso de Pedagogia e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um curso desenvolvido no ano de 2010, que emitiu certificados de extensão universitária para os participantes.

Para este artigo, nosso objetivo geral é compreender os aspectos envolvidos no processo reflexivo individual e coletivo mobilizados pela escrita de narrativas sobre a trajetória como estudante, a formação, a prática profissional e sua discussão em grupo. Procuramos compreender como essas práticas de escrever e discutir sua produção em um grupo colaborativo podem ser potencializadoras do desenvolvimento profissional docente.

A partir de uma indicação das formadoras para que fosse construída uma narrativa sobre a experiência vivida com a matemática no seu processo de escolarização, produziram-se narrativas escri-

tas com formação livre. Posteriormente, estas foram lidas e discutidas no grupo a partir de uma metodologia formativa que privilegia a reflexão compartilhada entre os formadores e participantes do curso de extensão. Procurou-se criar condições pedagógicas para a constituição do grupo com características colaborativas de modo a promover a reflexão sobre o próprio processo formativo, em especial na relação com o ensino e a aprendizagem de matemática. Partimos do pressuposto de que a participação em grupo possibilita o redimensionamento de concepções, potencializa a capacidade de reflexão e orienta prospectivamente cenários alternativos no campo da atuação docente (OLIVEIRA; PASSOS, 2008; PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2009).

A partir disso, apresentaremos alguns pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento profissional e, dentre as práticas que o potencializam, a reflexão e a construção de narrativas em processos formativos.

## Processos Formativos: narrativa, reflexão e desenvolvimento profissional

Consideramos que a expressão desenvolvimento profissional do professor é polissêmica, ou seja, ela tem assumido diferentes perspectivas e significados, sendo utilizada em diferentes contextos, e alude a diversos tipos de práticas, conforme

<sup>1</sup> Trata-se de projeto de pesquisa financiado pelo Edital Universal, CNPQ, Processo nº 480207/2009-7, intitulado *Desenvolvimento profissional docente por meio de narrativas de formação*, do grupo Estudos sobre a Docência: teorias e práticas, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), coordenado por Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

Marcelo e Vaillant (2009). É um conceito que se modificou ao longo da última década, e, se antes era visto como decorrência do exercício profissional após a formação inicial, hoje é entendido em termos mais amplos e processuais.

Ainda, segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional tem um caráter intencional, pois engloba atividades e experiências planejadas sistematicamente que visam promover a mudança e consideram o professor como um sujeito que aprende ao se envolver em atividades de ensino, avaliação, observação e reflexão. Para ele, utilizar o termo desenvolvimento é importante, pois pressupõe evolução e continuidade, “rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (MARCELO, 2009, p. 9).

O conceito de desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais. As aprendizagens advindas desse processo são de natureza pessoal, profissional, institucional, social, e acontecem ao longo das trajetórias de vida (GAMA, 2007).

Day (1999) concorda que o desenvolvimento profissional depende de experiências passadas (história de vida e de carreira), da disposição e das capacidades intelectuais, mas acrescenta a influência das condições sociais e do apoio institucional para que isso ocorra. Para ele, para se desenvolverem profissionalmente, os professores necessitam “envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação e na narrativa, ao longo de sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica” (DAY, 1999, p. 84).

As implicações disso para o processo formativo advêm de que a utilização de narrativas de formação pode potencializar o desenvolvimento profissional pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever, que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral e favorece a realização de articulações entre experiências de história de vida, de formação e da prática educativa. Nesse sentido, compartilhamos com Souza (2006, p. 38) que

A reflexão sobre o processo de formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida. O princípio da reflexibilidade é propulsor da formação centrada na abordagem biográfica, porque evidencia o lugar do sujeito ao formar-se, visto que o trabalho com a narrativa de formação implica o autor-ator.

A narrativa, na perspectiva da formação, é um modo de “refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 63).

A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências (BUENO et al., 2006; GALVÃO, 2005; FREITAS; FIORENTINI, 2008; MIZUKAMI et al., 2002; NÓVOA, 1995; NÓVOA; FINGER, 2010; OLIVEIRA, 2011; PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2009).

Um estudo já clássico de Clandinin e Connelly (1996) indica que esses profissionais conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a própria experiência e que se apresentam nas histórias dos professores e das escolas.

Diversas estratégias têm sido utilizadas para acessar a reflexão sobre a prática tanto na pesquisa como em processos formativos por meio de diários, casos de ensino, portfólios etc. O conteúdo de uma narrativa sobre a história de vida, na qual o estudante ou o profissional relata suas ações e reflexões em determinada situação vivida, permite o acesso ao seu pensamento. Assim, o processo de narrar a própria experiência possibilita reconstruir a trajetória e oferecer novos sentidos em uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada pelos processos reflexivos (CUNHA, 1997; RODGERS, 2002).

Ao contrário de práticas de pesquisa ancoradas em outras tradições científicas, as pesquisas autobiográficas ou as histórias de vida não podem ser separadas dos processos formativos a ela inerentes. Em síntese, a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda,

pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores.

Passeggi (2010, p. 104), ao analisar os trabalhos do Terceiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (III CIPA), conclui que “as potencialidades das fontes (auto)biográficas revelam-se na diversidade dos trabalhos, oriundos de diferentes horizontes disciplinares”. Para ela, a disparidade nas abordagens exige um programa de investigação sobre aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Nessa perspectiva, propusemos o uso de narrativas e sua socialização em um grupo de discussão como práticas de formação a exercitar permanentemente a reflexão crítica na produção do conhecimento, de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática. Esse processo permite maior conhecimento sobre si próprio, reflexão sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como se tem um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e pode-se redefinir modos de agir.

## Processos Reflexivos e Formação de Professores

Como afirmam Reali, Tancredi e Mizukami (2010, p. 501): “se tornar um professor reflexivo por meio da redação de narrativas envolve mais do que o domínio de algumas técnicas de construção de produções escritas. Envolve aprender a pensar reflexivamente”. Isso pode ser potencializado por meio de narrativas que são capazes de “revelar pensamentos, motivos, intenções, concepções, necessidades, pré-concepções, frustrações e outros sentimentos que nem sempre são evidentes”.

É importante observar o alerta de Pimenta e Ghedin (2002), para quem a concepção de profissional como um prático reflexivo, proposta por Schön (1983), tem sido adotada de forma genérica e banalizada, dando-se ênfase no aspecto individual, esquecendo-se dos fatores sociais que envolvem o processo educativo.

A reflexão não pode ser compreendida como panaceia para todos os problemas identificados na educação brasileira, entretanto, a compreensão

da sua natureza nas experiências humanas pode colaborar para tornar os processos formativos mais adequados tendo em vista os desafios postos atualmente para a ação dos professores.

Uma importante contribuição para a investigação sobre a reflexão e a maneira como pode ser estimulada na formação inicial é o trabalho de Hatton e Smith (1995), a partir de Dewey, reconhecido como o autor chave do conceito de reflexão. Os autores definem a reflexão como capacidade de resolução de problemas, como um processo não apenas racional e deliberativo, mas influenciado pelas crenças, motivos pessoais etc.

Que a reflexão pode ser vista como um processo cognitivo ativo e deliberativo envolvendo sequências de idéias interconectadas que levam em conta crenças subjacentes e conhecimentos. O pensamento reflexivo geralmente é endereçado a problemas práticos, permitindo a dúvida e perplexidade antes que possíveis soluções sejam encontradas. (HATTON; SMITH, 1995, p. 34, tradução nossa).

Com base em levantamento sobre as diferentes concepções de reflexão abordadas na literatura educacional, os autores propõem questões sobre o tema: a reflexão é ligada ao pensamento sobre a ação ou está ligada à própria ação? Ocorre, num curto prazo, de forma imediata, ou implica em pensar melhor, de forma mais extensa e sistemática como Dewey propõe? A reflexão é, por sua natureza, centrada no problema ou não? Como a reflexão leva em conta padrões culturais, políticos ou crenças no processo de reflexão crítica? É importante observar que muitas delas continuam sem uma resposta definitiva, mesmo tendo passado quase duas décadas do estudo apresentado (HATTON; SMITH, 1995).

Assim, se um dos objetivos principais da formação de professores é desenvolver a ação reflexiva, precisa ser levada em consideração a análise persistente e cuidadosa da prática à luz dos conhecimentos e crenças, mostrando atitudes de mente aberta, responsabilidade e sinceridade. Esses requisitos são identificados inicialmente por Dewey e posteriormente por autores como Schön (1983), Zeichner (1993), Hatton e Smith (1995) e Rodgers (2002) entre outros. Zeichner (1993) e Pimenta e Ghedin (2002) lembram do caráter socialmente situado des-

ses processos reflexivos e Rodgers (2002) enfatiza o aspecto coletivo e colaborativo dos processos reflexivos que demandam experiências junto aos pares. Como apontam estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), nos quais o grupo de pares é tratado como uma comunidade de investigação, este é um meio que tem se mostrado promissor para promover o desenvolvimento profissional de professores. A pesquisa aqui apresentada procurou pautar-se nesses pressupostos da reflexão no processo formativo desenvolvido no curso de extensão.

Consideramos que a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos e circunstâncias de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. Permite, ainda, uma compreensão mais clara das relações sobre o que ocorreu, os fins pretendidos e as dificuldades, vistas dentro de mais amplas perspectivas culturais e profissionais. Isso possibilita, ainda, que um dos entraves ao processo de desenvolvimento profissional, que é a permanência de visões estáticas sobre o ensino (MARCELO; VAILLANT, 2009), possa ser enfrentado e, quem sabe, superado.

## O cenário da pesquisa

Para o trabalho com narrativas no processo de formação é importante considerar que uma abordagem eminentemente instrumental dos conteúdos de ensino não possibilita os recursos necessários para a ação no contexto da aula. Há que se levar em conta a relação pedagógica, na expressão de Tardif (2002), como um encontro entre pessoas em que a interação com o outro é o elemento mais importante da ação na perspectiva dos futuros professores e dos professores em exercício.

Nos processos formativos desenvolvidos, buscamos exercitar permanentemente a reflexão crítica na produção do conhecimento de forma a articular de maneira mais coerente os movimentos da teoria e da prática, vinculando de forma coesa as práticas educacionais e os pressupostos teóricos que as fundamentam a partir de modelos metodológicos e processos reflexivos-avaliativos que favoreçam essa articulação.

O grupo foi constituído por vinte e três participantes, sendo três participantes professoras do ensino público da rede estadual paulista, sete professoras e um professor da rede municipal da cidade de São Carlos. Além desses professores, participaram cinco alunas e um aluno do curso de Pedagogia, uma mestranda, uma doutoranda e quatro professoras pesquisadoras.<sup>2</sup> Neste estudo, não priorizamos uma análise comparativa entre licenciandos e professores, que são identificados por nomes fictícios e respectiva condição para identificação dos participantes.

As reuniões do curso aconteceram na universidade, às terças-feiras do 1º e do 2º semestre do ano de 2010, das 14h às 16h.

A dinâmica estabelecida no curso de extensão foi cenário para produção, socialização e discussão de narrativas sobre a trajetória escolar e profissional na qual se procurou problematizar a relação do professor e do estudante com a Matemática. A temática do curso foi escolhida tendo em vista outros trabalhos que indicam que a matemática é uma das áreas do conhecimento em que mais os alunos apresentam dificuldades no seu processo de escolarização (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2009).

A constituição do grupo com características colaborativas pressupõe a criação de vínculos de confiança. Para compartilhar a própria história e criar uma empatia com a história do colega, foi necessária a criação de vínculos de amizade, companheirismo. Não foi um processo espontâneo, exigiu intencionalidade por parte dos formadores e dos participantes. No início, isso se deu pela comunicação dos objetivos de cada um ao buscar a formação continuada.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa e interpretativa adequada ao objeto, que é o estudo das narrativas de formação de professores e licenciandos em processo de formação continuada e inicial. Como fonte de dados, foram utilizadas a narrativa da trajetória escrita e a transcrição das filmagens dos encontros presenciais nos momentos de leitura e discussão das narrativas. Os eixos de análise emergiram da análise a partir dos objetivos de

<sup>2</sup> O grupo de cursistas, as pesquisadoras e pós-graduandas são licenciados em Pedagogia, Matemática ou Letras. Duas pesquisadoras ensinam matemática na formação de professores, e os professores em exercício ensinam matemática no ensino fundamental.

estudo: compreender os acontecimentos de vida escolar narrados, procurando identificar situações marcantes na relação com a matemática; identificar nas narrativas situações marcantes na relação com a matemática na prática profissional, procurando compreender como se deram nas histórias de vida de cada participante; identificar e analisar como são compartilhados saberes, a partir de diálogos e reflexões entre os participantes no grupo na socialização das narrativas; e analisar a potencialidade do grupo de discussão para aprofundar, sistematizar e reconstruir acontecimentos da trajetória.

### Aspectos do processo reflexivo individual mobilizado pela escrita das narrativas

A análise das narrativas escritas no que se refere aos aspectos do processo reflexivo individual evidenciou que dois elementos se destacaram: os acontecimentos marcantes na trajetória como estudante e os acontecimentos marcantes durante a formação e a atuação como docente.

#### A) Acontecimentos Marcantes na Trajetória Estudantil

A narrativa escrita revela fragmentos da vida com cores, sensações, afetos:

*Lembro com exatidão, como se fosse hoje, de como a matemática entrou na minha vida: na série do ensino fundamental, em uma tarde horrível de quente, em que a professora estava nos apresentando a divisão. Pra ser mais específica, ela estava dividindo no quadro 12 por 2, e desenvolveu toda a conta. Minha primeira impressão foi de que era a maior conta que eu já havia visto, e que aprender isso seria muito difícil. Para minha surpresa, eu entendi tudo o que a professora falou e ainda gostei, querendo resolver mais e mais, me senti inteligente por saber resolver. Estava feliz com a matemática.* (EVELINE, licencianda).

Ao evocar a relação com a matemática, aparecem dados do contexto (dia quente); crenças e sentimentos se misturam: conta muito grande é difícil. A capacidade de entender e resolver e o sentimento de autoconfiança, o sentir-se inteligente. Isso se evidencia quando Eveline afirma:

*“Sempre tive uma relação de amor e brincadeira com a matemática. Adorava tudo, principalmente porque entendia todos os conteúdos ensinados”* (EVELINE, licencianda).

Nas narrativas, permeadas de sentimentos evocados, outros três aspectos aparecem: a metodologia utilizada, o próprio conteúdo e a relação professor-aluno.

Na relação com a matemática, ganha importância a interação com o professor ou professora que ensina matemática. Os aspectos humanos, as características pessoais são lembradas com exatidão. Quanto aos aspectos da docência, foram marcantes o tradicionalismo em relação à matemática, bem como o foco na memorização e repetição de exercícios, tabuadas e operações.

A seguir, temos excertos de narrativas traduzindo sentimentos, atitudes suas ou dos docentes e outros aspectos que foram constituindo um tipo de relação com o conhecimento matemático marcado pelo medo, fuga, negação, vergonha etc.

*Não entendia o conteúdo ensinado pelos professores, e nunca tirava minhas dúvidas com eles.* (LIPE, professor).

*Minha professora da 1ª série pediu que eu fizesse o número um na lousa. Eu tinha acabado de aprender os números e achei que o meu número ‘1’ estava lindo, até que a professora disse que estava parecendo um palhaço. Fiquei muito envergonhada de errar novamente.* (LENE, licencianda).

*Quando minha professora dizia ‘amanhã vou tomar as tabuadas’, eu entrava em pânico, até doença eu inventava para não ir para a escola, no dia seguinte.* (NEIA, professora).

Esse aspecto sobressaiu-se nas narrativas, indicando atitudes relacionadas ao silenciamento das dúvidas, ao medo das avaliações, de não obter sucesso na resolução de problemas, operações etc. O professor aparece como figura central, mediando a relação com os conteúdos escolares, geralmente pendendo para negativo. Isso não é regra geral, pois na mesma trajetória verificam-se alternâncias. Em dois excertos isso foi evidenciado:

*A primeira professora, como ela era linda; alegrava as aulas com música. Tudo se tornava mais fácil quando ela falava... Ano novo, professora nova... tudo já não era tão bom... Os números já não eram*

*tão acessíveis, não cabiam mais tantos pauzinhos no roda-pé da folha!? Tabuada, chamada oral, diminuir, dividir, somar... Ah! Meu Deus?! (MARIA, professora).*

*Como estudante, lembro-me da professora, muito divertida, diferente das demais, moderna, usava calças boca de sino, as aulas passavam rapidamente e os conteúdos sempre foram claros para mim. Continuando a vida escolar me deparei com um professor 'antigo' que trazia exercícios em folhas amareladas, que 'escrevia' ou 'transcrevia' aqueles para a lousa e depois nós resolvíamos sozinhos e ele passava a correção. Ao contrário da professora, ele era sério e não se escutava um 'piu' em sua aula; o caderno tinha que ser impecável, com cores para diferenciar formas, incógnitas e tudo mais. (EVE, licencianda).*

Nas narrativas, aspectos da metodologia de ensino aparecem nas oposições e são indicadas por diferentes vocábulos e construções. Na primeira, temos: “linda”, “alegrava”, “música” e “fácil” em oposição a “já não era tão bom”, “já não eram tão acessíveis”, “não cabiam mais”. Ao final, a enumeração de conteúdos/atividades: “tabuada”, “chamada oral”, “diminuir”, “dividir”, “somar”, finalizando com a exclamação “Ah, meu Deus!”.

Na segunda narrativa, a mesma estrutura se repete: “divertida”, “diferente”, “moderna”, “as aulas passam rápido”, “os conteúdos claros” em oposição a “antigo”, “sério”, “folhas amareladas”, “resolvíamos sozinhos”, “não se escutava um piu”. O caderno deveria ser mantido impecável e o uso de diferentes cores não remete à alegria, possui um objetivo “sério”: diferenciar formas e incógnitas.

Na relação professor-aluno, a importância de uma professora alegre que fazia com que as aulas se tornassem fáceis e compreensivas pareceu fundamental para que houvesse aprendizagem naquele período. É importante verificar o quanto a relação com os conteúdos perpassa a relação com as pessoas o quanto as marcas dessas relações pessoais afetam positiva ou negativamente as aprendizagens escolares. É importante não esquecermos de que os conhecimentos formais que fazem parte dos currículos escolares exigem um formalismo fruto do seu próprio desenvolvimento como conteúdo de uma área científica ou cultural que pode ser mais ou menos acessível nas diferentes etapas da escolarização.

Não podemos perder de vista que, possivelmente, no período da infância se está mais sensível às descobertas. O ensino dos números, das tabuadas, a chamada oral, tudo isso pode parecer corriqueiro aos olhos dos adultos, porém será que as crianças que chegam à escola com as características comuns dessa fase trazem as mesmas expectativas dos adultos? Os dados parecem indicar que a alegria, a dimensão do que é sentido como “gostoso”, do que desperta curiosidade e sentimentos afins foram relevantes e, ao se depararem com o chamado ensino tradicional, onde não poderia haver questionamentos, com aprendizagens regradas e únicas, tudo isso parece ter gerado nesses alunos sentimentos de rejeição a determinados conteúdos, especialmente pelo fato de os professores que os ensinaram utilizarem metodologias com pouca flexibilidade. Foi uma marca importante nas narrativas a imbricação metodologia de ensino, conteúdo e pessoa do professor ou professora.

Assim, os episódios com experiências positivas podem ser elucidativos dos percursos em que são lembrados mais sucessos que fracassos. Essas experiências frequentemente passam a ter impacto positivo na escolha da carreira e direcionamento para as ações pedagógicas na atividade profissional.

*Quando penso na matemática me recordo da professora de primeira série: dona Shirley, que com muito carinho e dedicação ensinava-nos a contar, somar, subtrair dezenas e unidades com palitinhos de sorvete. Hoje me pego repetindo as mesmas metodologias básicas utilizadas por ela, com as quais tanto aprendi. Tudo o que ela fazia era com muito carinho e hoje percebo que era de forma lúdica, o que proporcionou um ensino prazeroso, sem grandes traumas. (PAULA, professora).*

Esse depoimento consegue juntar o afeto, a metodologia de ensino, o compromisso profissional e o conteúdo matemático de modo a ser um ideal a ser seguido no exercício da docência. Notamos a explicitação da influência da trajetória vivida como estudante para o desenvolvimento profissional, e a reflexão sobre como isso se dá na história pessoal e profissional parece ter sido potencializada pela narrativa escrita.

Outros participantes destacam a capacidade dos professores de auxiliá-los enquanto estudantes

a vencer dificuldades e experiências traumáticas anteriores.

*Minha primeira ‘crise’ com a disciplina surgiu no Ensino Médio, quando, terminado o 1º ano do Ensino Médio, na escola pública, ingressei em uma escola particular. Minha primeira avaliação de matemática nesse colégio foi minha única nota vermelha em toda a minha trajetória escolar. O conteúdo da prova era Trigonometria – passei a detestar esse conteúdo naquele momento do Ensino Médio. Com um tanto mais de estudo com algumas amigas e com uma conversa deliciosa com a professora, recuperei o fôlego para encarar a disciplina para o resto da trajetória escolar. Minha professora me fez olhar bem em seus olhos e prometer que nunca mais em toda minha vida sairia de uma aula com qualquer dúvida.* (ARIEL, licencianda).

*Foi então, graças a minha professora de Matemática do 3º colegial, que decidi ser professor de Matemática!* (CYRILLO, professor).

Os excertos acima evidenciam aspectos singulares na história de cada participante, com destaque para ações, atitudes de professores que puderam facilitar o processo de ensino/aprendizagem do conteúdo e marcaram a vida de seus alunos com base em exemplos, apresentando um diferencial nas atitudes. Essas relações, mais que a imbricação entre conteúdo estudado e pessoa-professor(a), mostram uma singularidade, um episódio em que houve um encontro entre quem ensina e quem aprende e que representou um divisor de águas, explicitado pela narrativa.

Uma conversa franca do professor com o aluno, a confiança e carinho que prometem uma boa experiência e bom relacionamento com os conteúdos ou disciplina, o uso de métodos diferenciados e práticos, com os quais os alunos aprendem de maneira divertida e lúdica, de forma criativa, foram alguns aspectos que os conquistaram até hoje e, por vezes, mostraram-se decisivos na opção profissional.

## **B) Acontecimentos Marcantes na Formação e Atuação Docente**

Ao tratar de aspectos marcantes na formação, as lembranças, por vezes se focalizam nos trabalhos de revisão como atividade monótona. Adriana, em sua narrativa, oferece algumas indicações das consequências dessa relação na formação docente:

*[...] só me lembro dos exercícios decorativos e repetitivos que os professores passavam. Fujo de situações-problema, até em brincadeiras, porque me acho incapaz de resolvê-las ou, na verdade, prefiro não tentar, sei lá o que acontece [...] Terminando a 8ª série, fui fazer o magistério e acho que foi aí que a minha situação com a matemática ficou muito prejudicada.* (ADRIANA, professora).

Um dos aspectos indicados é a atitude de fuga nos contatos sociais que implicam uma exposição da pessoa e seus saberes para resolver um problema ou entender um enigma. A metodologia utilizada no ensino de matemática colaborou para o desenvolvimento de uma atitude de fuga de Adriana.

É importante verificar que esses sentimentos e atitudes, resultam de influências da metodologia adotada e não se restringem à vida social, podendo balizar atitudes na formação profissional: *“Assim foi até entrar para o curso de pedagogia. Acabou-se o contato em aula com a matemática, até o quinto semestre. Nossa! Simplesmente, parecia que havia esquecido tudo o que havia aprendido”* (EVELINE, licencianda).

A relação com a matemática fica meio esquecida no curso de Pedagogia, como diz outra participante, ao que uma professora acrescenta:

*Isso que ela fala do esquecer a matemática, isso é muito claro pra nós. Assim, eu cursei pedagogia, é isso mesmo, você põe de lado. Daí vem tudo novamente, num certo período do curso, aí você toma o que havia esquecido, deixado de lado. Eu acho que isso me chamou muito atenção porque eu comecei a lembrar da minha época, que a matemática ficou um pouco de lado.* (LUCIANA, professora).

Na formação, além da metodologia de ensino, a própria fragmentação do currículo em disciplinas estanques fica marcada nas narrativas e discussões. A formação continuada é vista como alternativa ao não saber como modificar as práticas pedagógicas, como ensinar na perspectiva de construção de conceitos ou resolução de problemas:

*Me sinto bem ensinando meus alunos, mas não posso negar que sempre surgem dúvidas, inseguranças que me levam a trocar experiências com meus colegas, buscar novos caminhos para poder alcançar os objetivos e é com eles que mais aprendemos* (PAULA, professora).

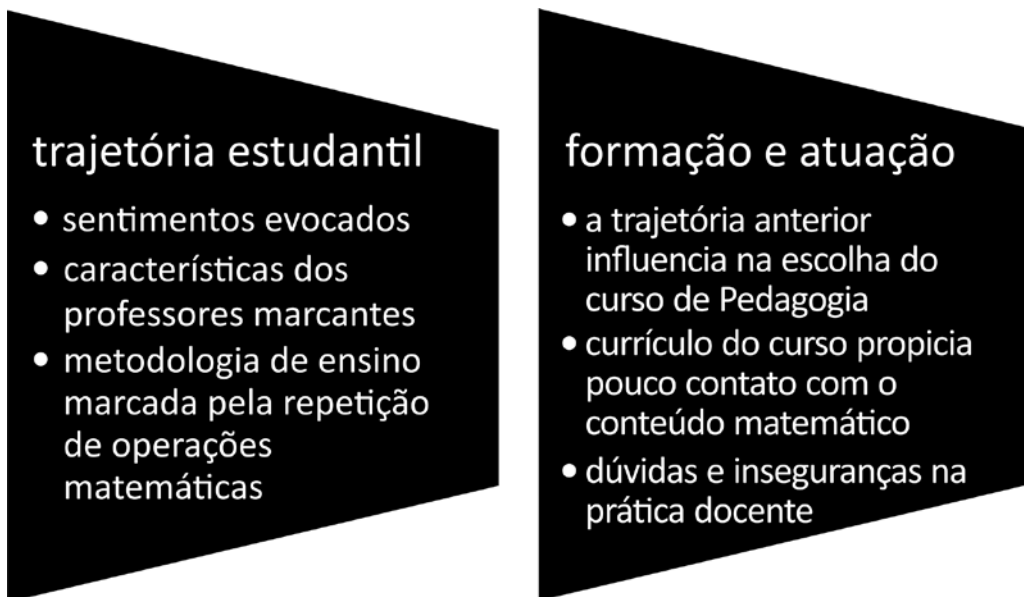


Na trajetória como estudante e na atuação docente, mesmo quando a relação com a matemática foi bem-sucedida no seu início, apresentam descontinuidades e esse processo é marcado por quebras, como pouca carga horária na formação. Avolumam-se os problemas, pois como afirma Gatti (2009), hoje as estruturas formativas de

professores, seus conteúdos, as didáticas, estão colocados como um enorme problema político e social.

A Figura 1 sintetiza os principais resultados evidenciados nas narrativas sobre acontecimentos marcantes na trajetória e na formação/atuação docente.

**Figura 1** – Principais resultados evidenciados nas narrativas sobre acontecimentos marcantes na trajetória e na formação/atuação docente



Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo.

Assim, observamos que aspectos marcantes na escolarização básica permanecem, influenciam tomadas de decisões e são pouco discutidos na formação inicial, gerando inseguranças na atuação docente.

### **Aspectos do processo reflexivo coletivo mobilizado pela socialização de narrativas**

Um dos objetivos do trabalho está relacionado a compreender o processo reflexivo coletivo deflagrado no grupo do curso de extensão pela leitura das narrativas, questões e comentários que se seguiram nos encontros. As discussões serviram como fonte de dados para a compreensão de raciocínios argumentativos, momentos de tomada de

decisão, flexibilização, negociação, dentre outros. Consideramos que esses momentos puderam auxiliar os participantes no redimensionamento de seu conhecimento de si, das influências e referências.

A sistemática estabelecida iniciava com a leitura oral da narrativa, acompanhada por todos por meio de projeção digital, seguida de uma problematização, muitas vezes sendo solicitado que manifestassem se também viveram situações parecidas, ou diferentes, ou algum comentário sobre o que foi lido.

Após a leitura de sua narrativa, Sandra diz:

*Eu esqueci de colocar aí, que eu terminei em 1999, eu fiz pedagogia e em 2000 eu fiz também a especialização na UFLA em Lavras (SANDRA, professora).*

Esse olhar para a própria escrita contribui na percepção de lacunas cujo preenchimento é necessário ao entendimento do processo vivido, o que mostra o movimento de reflexão experimentado.

O mesmo ocorreu em relação ao olhar para as outras histórias e se permitir compartilhar. Aos poucos começaram alguns relatos indicativos de identificação com acontecimentos e trajetórias, como “não escrevi isso, mas também vivi”. Com a confiança, o estabelecimento de vínculos surge a possibilidade de compartilhar. Percebemos que a convivência foi necessária para a decisão de compartilhar ou não sua história num misto de identificação e de estranhamento.

O grupo favoreceu o olhar para si para escrever e olhar para o grupo e discutir a sua narrativa. Olhar para sua história, partilhar as narrativas, olhar para o grupo tendo a história do outro como elemento para pensar sua história.

A socialização das narrativas teve por objetivo oportunizar a reflexão sobre diferentes temas, especialmente sobre temas silenciados ou naturalizados. Um desses assuntos que apareceram em diferentes narrativas foi a culpabilização de ex-professores pelos problemas enfrentados na história da escolarização, como se fosse uma ação deliberada daqueles docentes para colocar obstáculos no desenvolvimento dos seus alunos.

A supervisão do processo formativo deve estar atenta a essa naturalização, colocando questões que remetam a aspectos não abordados como: será que o professor escolhia conscientemente produzir uma aula incompreensível? Tinha consciência das consequências nefastas dos seus atos? Em qual contexto cultural se estava envolvido? Como esses professores foram formados?

Enfim, a intenção do questionamento não é justificar o que houve, mas procurar escapar da armadilha simplista de procurar culpados, de personalizar os problemas educacionais como problemas de um ou outro docente. Procurou-se superar visões estáticas que, para Marcelo e Vaillant (2009), representam um dos maiores entraves ao desenvolvimento profissional docente.

Na condução do estudo, as situações mais difíceis de serem problematizadas foram as que envol-

viam aspectos da personalidade dos ex-professores, e os que mais permitiram novos desdobramentos foram aqueles relacionados à metodologia de ensino.

Por exemplo, uma das participantes narrou que na sua trajetória como estudante “*entendia e adorava a matemática, sem fazer ‘nenhuma’ relação com a vida cotidiana [...]*” (LAINE, professora). Após a discussão de sua narrativa, ela completou:

*[...] A primeira pergunta que a gente faz hoje, quando começa a ensinar matemática, nunca! Nunca ninguém falou: Ah, vamos fazer uma pesquisa do número do sapato. O que representa? Nunca. Nunca tinha isso na matemática. Isso não era matemática. Na minha época não era estudado na matemática. A rua da sua casa, imagina, isso aí era Estudos Sociais. Era só tabuada, adição, na matemática. [...]* (LAINE, professora).

Na discussão sobre as mudanças na metodologia de ensino evidencia-se a atual concepção de que se deve começar a ensinar procurando relacionar o assunto com algum assunto do dia a dia, do meio físico ou social, o que não era percebido outrora. Houve uma revisão da influência recebida.

No excerto sobre a narrativa da professora Adriana acontece um diálogo envolvendo Vânia e Laine, também professoras. Especialmente o seguinte trecho motiva o debate:

*[...] Há 20 anos trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental e os conteúdos são muito simples e procuro planejar minhas aulas de maneira prazerosa para os alunos de acordo com os objetivos da idade que trabalho, mas vivo numa eterna dúvida se estou agindo corretamente ou não, se vou ajudá-los(as) a seguir bem nos próximos anos de escolaridade e mesmo em suas práticas cotidianas [...]* (ADRIANA, professora).

*Acho que essa dúvida dela, se a gente tá fazendo certo ou não, acho que nessa questão eu me identifico muito, sim.* (VÂNIA, professora).

*Eu não tenho problemas com a matemática, mas eu fico em dúvida nessa questão, será que eles tão aprendendo mesmo? Porque pra mim é muito simples, mas talvez pra eles não esteja tão claro, eu tô falando aqui e eles tão lá ‘hã hã’, mas...* (LAINE, professora).

*Eu acho que o fugir dessa relação é o gostar e o não gostar também, né, porque, assim, ao invés de jogar o jogo aquele dia, se tivesse a escrita de uma criança pra analisar que nível ela tá, eu adoro fazer isso. Então tem essa diferença, do que você gosta mais e do que você não gosta. Você não pode ficar fugindo sempre né, você tem que enfrentar. Eu já fiz outras formações aí, mas sempre era no português, a matemática raramente, foi uma ou duas vezes. (ADRIANA, professora).*

*Mas quando você faz, você gosta? Por exemplo, do jogo você gostou? (PESQUISADORA).*

*Sim, mas eu fico sempre assim, com um pé atrás, achando que não vou gostar. Você acaba se envolvendo, mas, assim, sempre que eu posso escapar... Mas agora eu procurei mesmo pra tentar melhorar [...] (ADRIANA, professora).*

O dilema escrito pela professora: dificuldade em avaliar se está realizando um bom ensino, encontra ressonância em duas colegas que verbalizam o mesmo dilema. Isso parece encorajar Adriana a retomar o diálogo, explorando a sua dificuldade em trabalhar o conteúdo matemático, especialmente porque não gosta. Ela se dá conta de que o gostar/não gostar tem implicado em fugir de uma tarefa sempre que possível. Quando tem oportunidade de realizar uma tarefa mais prazerosa, no seu caso a avaliação do nível de aquisição da língua escrita infantil com base na teoria construtivista, ela foge de uma atividade envolvendo a matemática.

Adriana tem buscado a formação continuada em outras áreas e raramente na que apresenta dificuldade. Agora se diz motivada a enfrentar essa questão, encorajada pela pesquisadora, embora ainda demonstre relutância.

Esse é um bom exemplo de uma situação dilemática que pode ser explorada no grupo, entretanto, parece haver necessidade de uma decisão prévia. No caso de Adriana, a decisão de não mais fugir das suas dificuldades e procurar a formação continuada precede a decisão de ir mais fundo nos seus dilemas e explicitar para o grupo que, além do dilema, comum a muitas delas, de não saber autoavaliar o seu desempenho como professora, para ela o dilema real está em como se fortalecer para não fugir mais do compromisso de, além da alfabetização, ensinar matemática nos anos iniciais.

Outro aspecto que pareceu relevante para o sucesso da socialização é a problematização colocada pelos formadores sobre as situações vividas, especialmente as que definem o rumo de ações na prática pedagógica. Um exemplo é a narrativa de Alina, na qual ela afirma, com base na sua experiência como aluna, que sua professora premiava com pontos positivos os alunos que faziam as tarefas mesmo que incorretamente, e atribuía pontos negativos a quem deixava exercícios sem resposta. Isso favorecia uma estratégia de apenas preencher os espaços sem que isso representasse compreensão. Como ela se recusava a “fingir”, apresentava exercícios em branco e recebia notas baixas. Essa experiência a levou a tomar uma decisão como professora de utilizar-se de correções coletivas na lousa e procurar saber junto ao aluno o porquê da não realização de uma tarefa. O diálogo abaixo mostra como essa decisão é analisada nas interações no grupo:

*[...] queria perguntar pra Alina dessa questão. Alina, você tá colocando só aspectos positivos dessa correção coletiva. E a negativa, qual que seria? (FORMADORA 1).*

*Você não conseguir necessariamente atingir aquela dificuldade em especial, pois se aquilo que você está abordando na correção coletiva não é a dúvida do aluno. Mas eu acho que ela tem que existir, deve existir. (ALINA, professora).*

*Será que então é a correção coletiva ou você trabalhar com os que apresentaram dificuldade? O que significa? Tem diferença? (FORMADORA 2).*

*Tem, tem diferença, mas eu acho assim, numa tarefa feita em casa é difícil, você não consegue pegar o erro do aluno. (ALINA, professora).*

Na socialização e discussão em grupo das narrativas escritas são movimentados argumentos para a reflexão de assuntos referentes às principais temáticas da narrativa lida. Assim, Alina é solicitada a refletir sobre diferentes aspectos que envolvem a metodologia por ela indicada, a correção coletiva das tarefas.

A Figura 2 procura sintetizar aspectos envolvidos nos processos vividos na socialização de narrativas no grupo.

**Figura 2** – Aspectos envolvidos nos processos vividos na socialização de narrativas em grupo

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo.

O desenvolvimento de argumentos, raciocínios, a flexibilização das certezas apresentadas mostraram-se como ações importantes para o redimensionamento de conhecimento de si, das influências e referências recebidas.

Percebe-se, ainda, que esse compartilhamento de conhecimentos sobre o conteúdo aparece mais nas entrelinhas, em diferentes atividades. Em um momento, Eveline fez menção ao uso do ábaco e do material dourado. Isso permitiu que o grupo explorasse seus saberes e suas dúvidas em relação ao uso dos materiais tradicionais no ensino de matemática e possibilitou que umas das formadoras trouxesse o material Cuisenaire<sup>3</sup>, desconhecido do grupo. Uma das participantes, Eveline, trouxe material para construir um quadro de tabuada de pano, o que foi muito apreciado pelos participantes. Para o processo formativo, esse é um dado importante em relação ao campo da matemática, pois essas participantes puderam em alguns momentos conscientizar-se de que detinham um conhecimento e que poderiam ensiná-lo.

<sup>3</sup> O material Cuisenaire é constituído por uma série de barras de madeira com tamanhos variando de uma até dez unidades. Cada tamanho corresponde a uma cor específica. São geralmente utilizados para ensino de conteúdos matemáticos fundamentais como contagem, estimativas de quantidades, operações com números naturais, frações etc.

## Considerações finais

A escrita de narrativas dos participantes do curso de extensão e as reflexões suscitadas pela socialização no grupo possibilitaram uma experiência que lhes permitiu escrever o que muito se pensa e pouco se fala. Pudemos articular dimensões entre o que se pensa, na reflexão individual, o que se escreve e o que se discute na reflexão coletiva. Isso foi possibilitado pelos aspectos envolvidos no processo formativo: escrever, ler a própria história, ouvir outras histórias, identificar-se ou não com outras histórias, ampliar seus repertórios de vida. Refletindo sobre suas práticas, suas motivações, suas aulas, seus alunos e suas aprendizagens, encontramos licenciandos e professores em processos de desenvolvimento profissional.

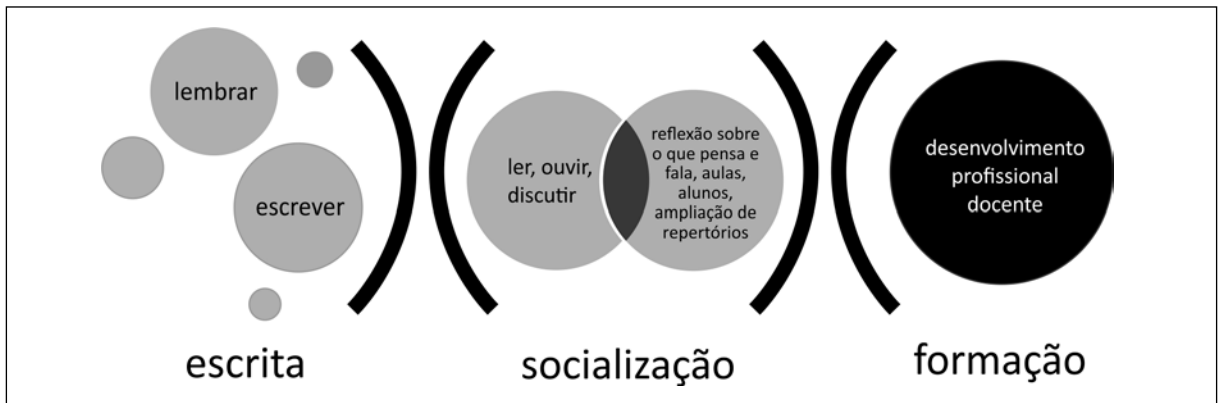
Ao tomar as narrativas como ponto de partida para as discussões em grupo, podemos articular as experiências narradas aos contextos em que surgiram, ampliando a nossa compreensão sobre as circunstâncias em que foram produzidas. Assim, os participantes passam a refletir sobre suas crenças, teorias individuais ou do grupo de estudantes, as quais podem ser também cotejadas com as teorias da área educacional, o que torna essas atividades

potencializadoras para promover a aprendizagem da docência.

A análise coletiva das narrativas permite construção de sínteses, revisando sua trajetória,

reelaborando saberes de diferentes naturezas no processo de ensino e aprendizagem, como saberes curriculares, habilidades e competências, crenças e atitudes, como se pode observar na Figura 3.

**Figura 3** – Narrativas e desenvolvimento profissional



Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo.

Dessa maneira, nosso estudo corrobora a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é polissêmico não apenas pelas diferentes acepções do termo, mas pela multiplicidade de ações, tempos e agentes que o envolvem. O desenvolvimento profissional docente inscreve-se na identidade pessoal ancorado na formação inicial e contínua, decorre do exercício profissional e das interações humanas nos espaços coletivos. Nesse processo individual e coletivo, compreender o papel da reflexão sobre a própria história, sobre como nos tornamos professores é também dialogar com as histórias alheias, compartilhar as marcas relacionadas ao sentir, ao fazer docente, às relações interpessoais, no dizer de Nóvoa (1995), produzir a vida do professor e produzir a profissão docente.

Um dos mais expressivos resultados obtidos foi a experiência de que a universidade pode promover

espaços formativos tendo como princípio a concepção de desenvolvimento profissional por meio de questionamentos, identificações e estranhamentos que a própria história e a história do outro possibilitam nestes espaços.

Não podemos olvidar o papel que a universidade tem nesse processo como instância formadora de professores e o papel do formador no sentido de estimular a partilha de experiências, o diálogo evidenciando os processos reflexivos desencadeados, sem perder de vista seu lugar como um membro do grupo e sem esquecer a necessidade de uma condução segura no propósito da formação profissional em curso, procurando minimizar a queixa estéril ou a eclosão de conflitos pessoais intensos que demandariam ajuda especializada na área da saúde.

## REFERÊNCIAS

- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of school. **Educational Researcher**, v. 25, n. 3, p. 2-14, 1996.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationship of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. (Eds.). **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. p. 249-306.

- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.
- DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 138-149, jan./abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.
- HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: toward definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 17 maio 2013.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2009.
- MIZUKAMI, M. da G. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. **Interacções**, Coimbra, v. 7, p. 229-245, 2011.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. de; PASSOS, C. L. B. Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 315-330, 2008.
- PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Práticas potencializadoras do desenvolvimento profissional docente: atividade de ensino, pesquisa e extensão. In: FIORENTINI, D. et al. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 147-168.
- PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.
- RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002. Disponível em: <[http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20\(2002\).%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104\(4\),%20842-866..pdf](http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20(2002).%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104(4),%20842-866..pdf)>. Acesso em: 17 maio 2013.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Estados Unidos: Basic Books, 1983.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

*Enviado em: 18.01.2014*

*Recebido em: 28.03.2014*