

# A NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

■ GISELI BARRETO DA CRUZ

<https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

■ MARILZA MAIA DE PAIVA

<https://orcid.org/0000-0002-3753-2276>

Colégio Pedro II

■ VIVIANE LONTRA

<https://orcid.org/0000-0003-0490-5379>

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

## RESUMO

Fundamentado nos princípios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica e orientado pelo objetivo de situar a contribuição da pesquisa-formação como dispositivo para a indução profissional docente, o artigo em tela propõe dois movimentos: primeiramente destaca pressupostos histórico-filosófico-conceituais da pesquisa-formação e, mais especificamente, da perspectiva (auto)biográfica; em seguida, apresenta um desenho investigativo em desenvolvimento, parte de uma pesquisa em rede de caráter interinstitucional apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), reunindo professores iniciantes de redes públicas de ensino com até cinco anos de experiência profissional, com o propósito de discutir as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Reafirma-se que a narrativa enquanto atividade (auto)biográfica produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação, instituindo, assim, um modo outro de indução profissional docente.

**Palavras-Chave:** Pesquisa-formação. Narrativas docentes. Indução profissional docente.

## ABSTRACT

### THE (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE AS A RESEARCH-TRAINING DEVICE IN PROFESSIONAL TEACHING INDUCTION

Based on the epistemological principles of (auto)biographical research and guided by the objective of situating the contribution of training research as a device for professional teaching induction, the article on screen proposes two movements: first it highlights historical-philosophical-conceptual assumptions of training research and, more specifically, from the (auto)biographical perspective; then, it presents an investigative design in development, part of an inter-institutional network research supported by CNPq and FAPERJ, bringing together beginning teachers of public education networks with up to five years of professional experience, with the purpose of discussing the possibilities and the challenges of inducing peers to act and react by teachers in relation to the difficulties that affect teaching in its first years of professional practice. It is reaffirmed that narrative as a (auto)biographical activity produces reflection and enables the beginning teacher, as a narrator, to enter situations and reflect on them, understanding themselves and the other, in the constant dialogue between the events experienced in the classroom. class, the theories studied and the new learnings made possible by this relationship, thus instituting another mode of professional teaching induction.

**Keywords:** Research-training. Teaching narratives. Professional teaching induction.

## RESUMEN

### LA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO DE CAPACITACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA INDUCCIÓN DOCENTE PROFESIONAL

Partiendo de los principios epistemológicos de la investigación (auto) biográfica y guiados por el objetivo de situar el aporte de la investigación formativa como dispositivo de inducción docente profesional, el artículo en pantalla propone dos movimientos: en primer lugar destaca los supuestos histórico-filosófico-conceptuales de la formación la investigación y, más concretamente, desde la perspectiva (auto) biográfica; Luego, presenta un diseño investigativo en desarrollo, parte de una investigación en red interinstitucional apoyada por CNPq y FAPERJ, que reúne a docentes principiantes de redes de educación pública con hasta cinco años de experiencia profesional,

con el propósito de discutir las posibilidades y los retos de inducir a los compañeros a actuar y reaccionar por parte del profesorado ante las dificultades que afectan a la docencia en sus primeros años de ejercicio profesional. Se reafirma que la narrativa como actividad (auto) biográfica produce reflexión y permite al docente principiante, como narrador, adentrarse en situaciones y reflexionar sobre ellas, entendiéndose a sí mismo y al otro, en el diálogo constante entre los hechos vividos en el aula. clase, las teorías estudiadas y los nuevos aprendizajes posibilitados por esta relación, instituyendo así otra modalidad de inducción docente profesional.

**Palabras clave:** Investigación-formación. Enseñanzas. Inducción docente profesional.

Este artigo<sup>1</sup>, ancorado no campo da formação de professores, discute princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com o objetivo de situá-la como um dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente.

De um lado, testemunhamos, nos últimos 30 anos, o quanto as investigações no campo educacional brasileiro que se identificam com a abordagem biográfica passaram a ocupar um lugar cada vez mais relevante na pesquisa e na formação. É como se assistíssemos a uma “virada narrativa e (auto)biográfica” nas formas de se produzir conhecimentos sobre a experiência educacional e o mundo escolar (SUÁREZ, 2021), de modo que, atualmente, uma ampla rede de pesquisadores têm recorrido a recursos e estratégias narrativas e biográficas como método de pesquisa e prática de formação docente. Esse paradigma específico de investigação rompe com regulamentos clássicos

sobre o que é “fazer pesquisa” em educação, propondo uma compreensão outra do que é a formação e o que é a formação de professores, dando ênfase às questões mais subjetivas dos sujeitos numa perspectiva que legitima a experiência como produção de conhecimento em um entendimento de que estamos em constante processo de autoconhecimento.

De outro, temos constatado a necessidade de investimentos, tanto de pesquisa quanto de formação, voltados especificamente para o professor iniciante, que em seu primeiro ciclo profissional enfrenta tensões, desafios e demandas da docência, próprias dessa fase, que reverberam em seu processo de desenvolvimento profissional, conforme apontam trabalhos de Cruz (2020; 2019); Schaefer, Henning & Clandinin (2020); Kearney (2019); André (2018); Marcelo & Vaillant (2017; 2010). Tal como discutem Cruz, Farias & Hobold (2020), o início da docência nem sempre se desenrola como um processo harmônico, seja porque é um período tenso diante do novo papel social que o professor que está começando na profissão vivencia, seja pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais”, nos termos de Alarcão & Roldão (2014, p. 111). É nessa fase que o profes-

1 Artigo produzido no âmbito dos projetos “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional” e “Universidade, Escola e formação na inserção profissional docente: perspectivas de indução” financiados respectivamente pelo Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), nas esferas do Programa Cientista do Nosso Estado e do edital nº 14/2019 de apoio a Grupos Emergentes de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

sor iniciante passa a sentir e viver de dentro, portanto, sob outra perspectiva, as situações que atravessam a docência, percebendo-se como responsável principal por seu enfrentamento no contexto do ensino.

Nesse debate, Marcelo, Marcelo-Martinez & Jáspez (2021) e Vaillant (2021) se destacam pela defesa que fazem acerca da indução enquanto um tempo de desenvolvimento de conhecimentos profissionais por parte do professor iniciante, que tem necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, seja por meio de programas de indução, via políticas públicas, seja por meio de outras ações voltadas para essa finalidade. Para esses autores e seus colaboradores, são os programas de indução que vão estabelecer estratégias que possam contribuir para reduzir ou reelaborar os efeitos do denominado choque com a realidade. Assim, a indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes durante a sua inserção profissional. No entanto, a literatura da área evidencia a escassez e, em alguns contextos, incluindo o brasileiro, ausência de políticas educacionais instituídas com essa finalidade (ANDRÉ, 2012; MARCELO & VAILLANT, 2017).

Diante disso, temos procurado mitigar os efeitos da ausência de programas de indução docente e assistir professoras e professores em sua inserção profissional por meio de pesquisa-formação. Essa experiência, em pleno desenvolvimento, tem corroborado os indícios difundidos por teóricos da pesquisa (auto)biográfica (SOUZA, 2020; AGUIAR & FERREIRA, 2021; MORAIS & BRAGANÇA, 2021), no tocante ao seu potencial para o desenvolvimento profissional docente.

Neste texto, inicialmente nos deteremos na exposição dos pressupostos histórico-filosófico-conceituais da pesquisa-formação e, mais especificamente, da perspectiva (auto)biográfica

para, então, apresentar o desenho de uma pesquisa em rede que, pela via das narrativas, vem se constituindo como um dispositivo de indução profissional docente.

## Pesquisa-formação: histórias, resistências e insurgências na pesquisa com professores

A delimitação do conceito de pesquisa-formação suscita um olhar retrospectivo para o contexto das investigações em educação no qual, pelo menos até os anos 60 e 70 do século passado, predominavam pesquisas em que se tomavam professores e seus saberes como objetos de estudo. Numa tentativa de superar essa forma predominante de pesquisa, novas formas de investigação passaram a concorrer com esse olhar a partir de então e, nesse movimento, despontam estudos que conciliam pesquisa e formação de professores e, por conseguinte, possibilitam a participação efetiva de professoras e professores nas atividades realizadas cuja finalidade caminha mais à promoção da formação do que essencialmente à coleta de dados (LONGAREZI & SILVA, 2013).

Paulo Freire destaca-se entre nós com sua voz expressiva que insurge no campo de lutas contra o processo de subalternização, sobretudo imposto pelo autoritarismo militar que ganhava força na América Latina nos anos 1960 e 1970.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas... (FREIRE, 1996, p. 113-114).

O pensador chama para si o embate político contra o apagamento daqueles que o regime militar oprimia com mãos tiranas e ações

violentas, mas não era capaz de silenciar ou aniquilar a luta por completo, pois havia resistência dos que agiam e se manifestavam nas frestas. Nesse excerto e ao longo da leitura da obra de Paulo Freire, encontramos, em meio às resistências políticas e epistemológicas, uma teorização tecida numa escrita reflexiva, portanto, (auto)biográfica. Sua vida, testemunho e legado continuam a ser força propulsora deste movimento que não ocorre sem que se percorram caminhos de transgressão. Dar centralidade ao professor para que ele seja sujeito e não objeto, dando a ver suas práticas educativas nas pesquisas, vai se impondo como uma necessidade de superação da dicotomia teoria e prática, potencializando os sentidos de uma profissão que se constitui no encontro de experiências, de saberes e fazeres inerentes à função de ensinar.

Ainda assim, disputa com as ideias e lutas do nosso patrono, a velha dicotomia entre professor e pesquisador, abordagem dominante nas pesquisas dos anos 1980 na Europa e que se fizeram referências por aqui, como aponta Nóvoa (1992). Entre nós, esta década é demarcada por mudanças significativas no cenário político, social e econômico que se espraiam nas pesquisas do campo educacional sobre formação de professores, com diferentes teorizações balizadas na perspectiva crítica, com forte movimento em favor da necessidade de sua ressignificação. Nesse movimento, os estudos de K. Zeichner (1993; 1995) discutindo as reformas educativas e formação reflexiva de professores, A. Nóvoa (1992; 1995) em relação à formação, profissionalidade docente e histórias de vida e M. Tardif (2000) com as discussões em torno dos saberes docentes, são referenciais significativos que consolidam um jeito de pesquisar em que não se concebe discutir questões da formação e do desenvolvimento profissional sem que se considerem as experiências do sujeito que vive esse processo.

As pesquisas de formação docente que se voltam para as histórias de vida passam, então, a ser incorporadas a esse campo, vinculadas ao movimento internacional que indica rompimento com enfoques de formação preconizados por práticas e teorizações fundamentadas na racionalidade técnica, travando disputa de espaço com políticas de governo e com práticas arraigadas nos cursos de formação que insistem em contradizer as pesquisas e colonizar a formação e, por conseguinte, as práticas docentes.

Nesse contexto, destaca-se o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), campo exponencial de pesquisas do tipo formação, que teve sua primeira edição no ano de 2004 e desde então vem marcando a vitalidade dessas pesquisas no Brasil. Grandes referências se fazem presenças marcantes nos CIPAs, como Elizeu Clementino de Souza, Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria da Conceição Passegi, Maria Helena Abrahão, entre outros, inscrevendo no campo movimentos de transgressão ao paradigma das pesquisas orientadas pela racionalidade técnica. Reunidos a muitos outros importantes pesquisadores brasileiros e de diversas nacionalidades que tomam e assumem as fontes (auto)biográficas como legítimas formas de produção de conhecimento e sua apropriação no campo da formação de professoras e professores, põem em destaque a importância da experiência como princípio ético nas pesquisas. Desse modo, as propostas de alinhamento entre pesquisa e formação espraiam-se no campo da formação docente alimentando-o com o indicativo de escolha epistêmica e metodológica com força emancipatória, um imperativo no cenário político de vida e de formação que estamos vivendo.

Em artigo intitulado “Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004)

e o CIPA V (2012)”, Bragança e Abrahão (2016) observam que os trabalhos dos pesquisadores brasileiros de base narrativa

[...] têm se centrado especialmente nos caminhos que cruzam investigação e formação, ou seja, a *pesquisa* não tem como foco apenas a produção de conhecimento específico sobre determinado tema/problema, mas, partindo de um movimento dialético, *busca a perspectiva de ao mesmo tempo produzir conhecimento e formação para todos os envolvidos no processo de investigação*. (BRAGANÇA & ABRAHÃO, 2016, p. 36, grifos nossos).

Nesse sentido, a pesquisa-formação apropria-se de abordagens teórico-metodológicas que deixem ver o encontro e a transformação dos que estão envolvidos nela, num entrelaçamento indissociável entre uma e outra, de modo que a narrativa constitui-se peça fundamental nos processos formativos, sem hierarquização, pois sua prática não se reduz à aplicação de um método para atingir uma verdade, mas a formação.

Na pesquisa-formação, todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração. O pesquisador-formador, então, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa, como orienta a pesquisadora suíça Marie-Christine Josso (2004). Junto com outros parceiros francófonos, essa pesquisadora sustenta a fonte inesgotável das narrativas como caminho de investigação-formação e essas ideias influenciam sobremaneira a produção sobre os estudos biográficos no Brasil. Essa autora entende e defende a pesquisa-formação como construto e também escolha epistemológica que evidencia a indissociabilidade das dimensões teoria e prática, cuja expressão se potencializa quando se assume a pesquisa como tempo-espço de formação a partir das experiências.

Assim, longe de limitar os docentes e suas práticas a um objeto de estudo, a pesquisa-formação evoca a autoria de professoras e professores que, no movimento de “caminhar para si”<sup>2</sup> (JOSSO, 2010), refletem sobre suas experiências e produzem saberes sobre suas práticas, articulando-as com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

Na perspectiva de Josso (2004), o conceito de experiência apresenta-se como um dos construtos nucleares que atravessa a pesquisa-formação. Segundo suas ideias, “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p. 41). Então, a abordagem experiencial da formação implica um olhar multifacetado que envolve desde a tomada de consciência de si e de suas potencialidades, elaboração das representações de vivências e modos de ser-estar-fazer, até o processo de escolhas intencionais e de transformação permanente e não linear porque sempre atravessado social e historicamente (JOSSO, 2007, p. 424). Além disso, elas carregam marcas do vivido que se projetam no porvir, resultando em um imbricamento com potência de transformação de si próprio que reverbera no coletivo. Assim, a autora afirma que:

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro. (JOSSO, 2020, p. 45).

2 *Caminhar para si* é tradução do título *Cheminer vers soi*, escolhido para a publicação da tese de doutoramento *Le sujet en formation* (1988) de Marie-Christine Josso, traduzido por Albino Pozzer, revisado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão e publicado pela EDIPUCRS, 2010.

O que está em destaque, então, nesse enfoque metodológico, é a compreensão de que a vida que vivemos, pensamos e narramos coloca em movimento questões individuais e coletivas que, imbricadas, favorecem a mudança, a transformação. Dito de outro modo, as narrativas de formação congregam diferentes experiências e compreensões do nosso ser-estar-fazer no mundo e serão fruto das singularidades marcadas pelas alteridades que as atravessam. Segundo a orientação teórica de Josso (2004; 2010), esta é a dimensão do singular-plural que se hibridiza na formação do humano, confluindo as especificidades de um eu em constante processo de imbricamento com os outros que nos compõem. Nesse processo, as memórias que nos constituem são entrelaces de vivências pessoais e do outro que se fundem a ponto de transformarem-se em nossas.

Em confluência com essa abordagem teórico-metodológica, Bragança (2012) defende que:

É por meio da reflexão que professores e professoras narram e problematizam sua sócio-história de vida. As abordagens de pesquisa-formação não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, mas, em outra perspectiva, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem, de um inventário das experiências fundadoras. (BRAGANÇA, 2012, p. 89).

Nessa direção, a pesquisa-formação assenta-se em princípios fundamentais que partem das necessidades dos sujeitos envolvidos nas investigações de situações-problema que se miram na dimensão formativa como elemento potencial e primordial do processo investigativo. A conexão das experiências dos sujeitos, no exercício da escuta do outro, atravessa a prática do sujeito que ressignifica sua prática. A reflexão, afirma a autora, “[...] é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos

pessoais como profissionais” (BRAGANÇA, 2012, p. 89). Olhar para os processos formativos, retrospectivamente, nos possibilita não apenas reviver uma experiência, mas modificá-la, à medida que ao recontar uma memória, movimentam-se reflexões e compreensões a serem construídas no diálogo com o outro na trama de narrar e renarrar as vivências no que concerne a ação profissional docente com suas exigências, escolhas e justificativas.

Nesse sentido, a pesquisa que articula histórias de vida e formação constitui-se como emancipatória, uma vez que as lentes se voltam para a perspectiva de quem vive a docência e seus processos, em conexão com a força de sua palavra. Desse modo, são os dispositivos ou estratégias com os quais o pesquisador lança mão na pesquisa que dão a ela os contornos de formação, cujos fundamentos estão na vinculação dialógica do ato de narrar as experiências de vida e formação. O pesquisador, com seu ponto de vista extralocalizado em relação ao sujeito participante da pesquisa, responde a ele como um sujeito vivo, sem enformá-lo ou categorizá-lo ou dar explicações sobre a experiência. Há, pois, um rigor metodológico fincado no compromisso ético que sustenta a pesquisa de base narrativa que se assenta em princípios dialógicos os quais preveem os cuidados que visam a respeitar, em interações horizontais, a singularidade de quem é narrado. Assim, pesquisador-autor e participante-narrador da pesquisa, dialogicamente se constituem, uma vez que a narrativa tem esse potencial de, pela palavra narrada, no espaço de confronto de sentidos, nos conduzir a deslocamentos de nós mesmos na direção do outro, num processo de escuta, para retornarmos modificados, transformados.

Tendo isso em vista, nossa aposta se dirige a favor de um movimento de articulação de professores em situação de inserção que, entre pares, possam vivenciar a oportunidade

da reflexão e da partilha de questões que afetam a sua docência, ajudando-se mutuamente a enfrentar as dificuldades inerentes ao começo da profissão. Do processo de indução que esse movimento propicia, delineia-se a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares pela via de uma pesquisa-formação.

A indução docente engendrada pelo movimento da pesquisa-formação, tal como temos entendido, se apoia nos princípios epistemológicos e metodológicos da atividade (auto)biográfica que, segundo explicita Delory-Momberger (2016; 2012), leva em conta o indivíduo como ser social singular, bem como a biografização da experiência em uma dada temporalidade. Nesse sentido, a pesquisa-formação se orienta pela compreensão de que os indivíduos constroem suas singularidades, isto é, se fazem presentes no seio do social, em face dos significados que atribuem às suas experiências. Essa inscrição do singular no social se dá em um tempo biográfico que “[...] se situa na origem de uma percepção de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Desse modo, a atividade (auto)biográfica por meio da narrativa, dialeticamente, enseja e decorre da reflexão sobre o agir e o pensar, conformando a compreensão e a estruturação da experiência, conforme abordaremos na próxima seção.

## A perspectiva (auto)biográfica e a narrativa de si como caminho de formação

O paradigma epistêmico-metodológico das pesquisas (auto)biográficas – entre vários descritores, também conhecidas como histórias de vida, história oral de vida, biografia educa-

tiva, conhecimento de si –, parte do princípio fundante de que o sujeito se constitui a partir das histórias que ele narra sobre si, a partir de suas experiências, viveres e saberes, em um movimento autobiográfico caracterizado por Delory-Momberger (2008) como hermenêutica prática para dar sentido a si mesmo (*auto*), à vida (*bios*), e à própria escrita (*grafia*). Passeggi (2008, p. 27) considera que auto-bio-grafar seria um movimento de “aparar a si mesmo com suas próprias mãos”. O reconhecimento da singularidade e legitimidade do outro enquanto sujeito de direitos, capaz de narrar sua própria história e refletir sobre ela é, pois, essencial.

Souza (2007, p. 69) considera que através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. Nessa perspectiva, a escrita de si emerge em um contexto de valorização do sujeito como ator e autor de sua própria história, oportunizando um ato de reflexão e invenção do eu, capaz de identificar, em sua própria história de vida, aquilo que foi realmente formador.

Nessa mesma direção, Delory-Momberger (2011) defende que a narrativa emerge como um dos principais meios de escrita da vida (de construção biográfica). Para essa autora, a narrativa não é apenas o instrumento da formação, mas o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida reconhecendo a si mesmo e se fazendo reconhecer pelos outros através do processo de biografização.

A autora destaca o potencial teórico-metodológico do uso das biografias na pesquisa em educação e formação de adultos, ressaltando que a construção biográfica da experiência constitui *per se* um processo global de aprendizagem. Nesse sentido, o poder de formação re-



side na narrativa e está em nós por sermos os relatores de nossa própria vida. No seu dizer:

O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica reconhece na narrativa, pelas suas características específicas, a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana, pois “na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

Como objeto de linguagem, a narrativa reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; realiza um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. Dessa maneira, a narrativa de vida não é fixa, não tem forma única, mas é matéria viva, instável, transitória que se reconstrói a cada enunciação, por isso se constitui fonte de pesquisa privilegiada na compreensão da percepção dos indivíduos sobre eles mesmos em diferentes situações.

Como toda ação humana, o ato de memorar fatos vividos sugere a infinitude da experiência, constantemente lembrada e possível de ser modificada por nós. Isso requer considerar a dimensão temporal sobre a qual a experiência se conecta e que nos interessa entender como, por meio das escritas de si e das narrativas de formação, as vidas dos sujeitos são afetadas. A postura da narrativa na pesquisa (auto)biográfica, nesse sentido, é a de mos-

trar a relação singular que os participantes da pesquisa mantêm *com* e *nos* espaços-tempos situados e em estudar os sentidos que dão às suas experiências.

Para o filósofo norte-americano Dewey (1979), que inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil, liderado por Anísio Teixeira, uma experiência é singular e única (não se repete), é interativa (tem um âmago de ordem tanto social como individual) e caracterizada pela continuidade (cada experiência conduz a uma próxima). Apoiados nessa perspectiva, os autores canadenses Clandinin e Connelly (2015) criaram a alegoria do que chamam “espaço tridimensional” da investigação narrativa composta pela *situação* (dimensão do lugar), *continuidade* (dimensão temporal) e *interação* (dimensão pessoal e social), termos-chave no desenvolvimento do método narrativo no qual o pesquisador se movimenta em um espaço que é introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo e situado em um lugar. Esse espaço tridimensional define o desenho desse tipo de pesquisa que se constitui nas narrativas *das* e *sobre* as experiências, as quais podem ser narradas sob diferentes perspectivas, a de quem conta ou a de quem ouve e a transforma em outra narrativa para si e para os outros. Assim, as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos estão submetidas a um espaço-tempo e contextos nos quais as experiências se vinculam.

Os autores defendem que:

[...] experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro dimensões. [...] Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 85-86).

Assim, para Clandinin e Connelly (2015), a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência e as experiências são histórias vividas e narradas que, ao serem contadas e recontadas, nos (re)afirmam e nos modificam, criando novas histórias. A pesquisa narrativa, assim, seria o olhar para o eu interior no social, um processo dinâmico de viver e contar histórias e reviver e recontar histórias, não somente dos participantes, mas também dos pesquisadores porque a investigação narrativa “é, sempre, um mergulho com muitas possibilidades” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 9).

Na linha compreensiva acerca da relação entre experiência e narrativa, recorreremos também aos estudos de Larrosa (2011; 2019) que se aproximam da concepção de Dewey (1979) no que diz respeito à singularidade, às interações e aos princípios de continuidade da experiência. Para eles, a experiência nos forma e o experienciar é parte constituidora da vida:

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. (LARROSA, 2011, p. 24).

Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (DEWEY, 1979, p. 26).

Nesse sentido, a experiência é aquilo que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece. É “[...] o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca” (LARROSA, 2019, p. 18, grifo nosso). Não depende de nós, não pode ser objetivada, nem prevista, é uma abertura para o desconhecido e tem sempre uma dimensão de incerteza, sendo irrepetível e sin-

gular e cada narrativa individual é também social, histórica, cultural e, portanto, coletiva.

Ao considerar o principal material que o professor dispõe para dizer sobre o seu trabalho, a narrativa se constitui, assim, como um importante caminho metodológico para se pensar, discutir e fundamentar o diálogo na e sobre a formação de professores, considerando que dizer sobre si, sua atuação, seus saberes, que são inerentes à função de ensinar, constitui um processo de formação. Por meio da narrativa, a pessoa, sua história, o tempo sobre o qual ela narra e o seu ponto de vista são aspectos que podem tornar visíveis a construção partilhada do conhecimento sobre si, sobre o seu fazer e que se reflete nas relações. Nessa perspectiva, os fios das histórias que se tecem e se entrelaçam nos caminhos de formação no e para o trabalho nos possibilitam enredar caminhos de diálogo com a história do outro, ao mesmo tempo em que se aprende com quem ouve, em um processo de colaboração entre pesquisador e seus interlocutores.

Faz sentido, então, nesse tipo de pesquisa, tal como defendem Clandinin e Connelly (2015, p. 77), considerar as pessoas “como a corporificação das histórias vividas”, entendendo que elas se constituem e são constituídas tanto nos espaços quanto nas narrativas que circulam nestes e sobre esses espaços. Não é possível, nessa perspectiva, pensar em categorizar um espaço a partir da narrativa de um sujeito, visto que sua história é uma interpretação dentre outras possíveis. E, nesse jogo de interpretações, que não necessariamente têm compromisso com a verdade, mas não deixam de ser verossímeis, o pesquisador coloca-se, por vezes, em conflito entre as histórias que narra e a própria pesquisa narrativa que desenvolve.

Clandinin e Connelly (2015) definem esse lugar do pesquisador como o entremeio, uma vez que sua posição na pesquisa é conside-

rada na relação com os participantes e com a própria pesquisa, o que exige uma agudeza no olhar para se mover do campo para o texto de campo e deste para o texto de pesquisa, caminhando por entre as histórias.

Nesse contexto, a pesquisa narrativa de cunho (auto)biográfico insurge potencialmente como investigação *com* os sujeitos e não *sobre* eles, entendendo que a opção por um itinerário autobiográfico possibilita um desenho de pesquisa em que as posições de quem pesquisa e de quem participa se colocam numa situação relacional através da narrativa que se interpõe entre esses sujeitos. Assim sendo, o pesquisador consegue estabelecer dispositivos de pesquisa participativa, de construção partilhada, explorando os processos de gênese e de vir a ser dos indivíduos num espaço social. Como sintetiza Delory-Momberger (2012, p. 535) “talvez o pesquisador, mesmo quando ‘armado’ de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser ‘contar’ por sua vez aquilo que lhe ‘contam’ os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência ‘humana’ – e é seu tesouro”.

Nessa direção, dar visibilidade ao trabalho docente por meio da memória de quem o faz, considerando-se o cotidiano escolar e as práticas de formação, incluindo-se as relações entre pares no contexto da escola, garante uma aposta na interpretação de quem vive e faz a sua história de formação, ao mesmo tempo em que se perscruta a cientificidade da pesquisa, assumindo um compromisso ético sobre o que se interpreta. Nas palavras de Delory-Momberger (2016, p. 145):

Se a ‘fala de si’, sob todos os seus registros e em todas as suas diversidades, constitui o material privilegiado de um saber biográfico, ela é também o vetor pelo qual os seres humanos acessam a um saber e a um poder deles mesmos que lhes dão a capacidade de se desenvolver e de agir enquanto ‘sujeitos’ no meio dos outros.

Desse modo, a concepção e prática de pesquisa que nos guia na relação com professoras e professores iniciantes, que vivenciam o seu primeiro ciclo na carreira docente, se inscreve no escopo da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). A atividade é conduzida de modo que as narrativas construídas pelos seus participantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituam como um dispositivo de pesquisa-formação enquanto indução docente. Sobre essa aposta nos deteremos na próxima seção.

## A narrativa de si como dispositivo de indução docente: um caminho investigativo

O desenho investigativo que aqui se insere é parte de uma pesquisa em rede, de caráter interinstitucional, apoiada pelo CNPq (Edital Universal – 2018) e pela Faperj (Edital Grupos Emergentes de Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro – 2019), que se encontra em pleno desenvolvimento. Esta pesquisa abrange grupos de estudo e pesquisa de três universidades públicas situadas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, com o objetivo de investigar, por meio de pesquisa-formação, as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Foram estabelecidos como objetivos específicos: instalar Grupos de Indução para acompanhar professores em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino por meio de uma perspectiva investigativa e colaborativa; desenvolver iniciativa de pesquisa-formação voltada para indução profissional

com foco no enfrentamento das dificuldades que afetam a docência dos professores participantes; analisar as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação.

Foram instalados sete Grupos de Indução nos três núcleos regionais da pesquisa, alcançando professores iniciantes de todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio – no seio de diferentes redes públicas de ensino. Essa condição confere ao estudo a possibilidade de sistematizar um conjunto de dados sobre a diversidade de saberes e práticas envoltos na docência nos primeiros anos do exercício profissional no âmbito de diferentes contextos de indução profissional e o que pode ser interpretado como ponto em comum e ponto da especificidade cultural, local e institucional, além de favorecer a consolidação de grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação que investigam a formação de professores, bem como o trabalho de cooperação entre universidade e escola no desenvolvimento de seus professores.

À guisa de exemplo, nos deteremos na apresentação da pesquisa-formação conduzida pelo núcleo Sudeste, estado do Rio de Janeiro, que se dá no contexto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e se desenvolve em dois Grupos de Indução, sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de educação de Niterói, cidade da região metropolitana do estado; e outro por professores de diferentes redes municipais localizadas em vários pontos do estado.

A configuração dos grupos foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expansão da sua

rede de escolas e, conseqüentemente, de seu corpo docente, alcançando o patamar de mais de 90% de professores efetivos. É o caso do Grupo de Niterói, constituído por dez professores recém-empoados em escolas da rede municipal de educação desse município, que, no cenário estadual, se destaca pelo fortalecimento de princípios que inscrevem a formação do corpo docente como elemento significativo da sua concepção pedagógica. Por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. É o caso do Grupo do Rio, constituído por 19 professores de escolas públicas filiadas às redes municipais de Araruama (1), Maricá (1), Paracambi (1), Rio de Janeiro (14), Saquarema (1) e Silva Jardim (1).

A escolha dos professores participantes se deu por meio de edital público de seleção, cujos critérios estabelecidos foram: a) ser professor efetivo de uma instituição pública de ensino; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) atuar em uma das seguintes etapas da Educação Básica e suas respectivas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; d) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional; e) apresentar justificativa sobre seu interesse em participar da formação (até duas laudas).

Do grupo de dez professores selecionados para compor o Grupo de Niterói, cinco possuem licenciatura em Pedagogia, uma licenciatura em História e quatro possuem o curso Normal (formação de professores em nível médio). Seis deles atuam na Educação Infantil, sendo quatro na modalidade Educação Especial, três no Ensino Fundamental I, sendo dois na modalidade Educação Especial, e um no Ensino Fundamental I e II. O grupo é predominantemente jovem e feminino.

Do grupo de 19 professores selecionados para compor o Grupo do Rio, a maioria (16) cursou a licenciatura em Pedagogia, sendo que um deles fez também a licenciatura em Letras, e, especificamente, há um professor formado em cada uma das seguintes licenciaturas: Geografia, História e Ciências Biológicas. Eles atuam na Educação Infantil (5), no Ensino Fundamental I (10), no Ensino Fundamental II (3) e um professor atua na modalidade da Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental I e II. Tal como o Grupo de Niterói, o Grupo do Rio é jovem e predominantemente feminino.

Sendo assim, no geral, o grupo de 29 professores participantes da pesquisa no núcleo Sudeste/UFRJ caracteriza-se pela formação inicial em Pedagogia (21) com atuação profissional predominante na rede de ensino no município do Rio de Janeiro (14) e na etapa do Ensino Fundamental I (15).

A pesquisa-formação, tal como já reportado, ocorre na perspectiva da indução profissional pela via das narrativas, visando apoiar os participantes no enfrentamento das dificuldades que afetam sua atuação docente. Assume como propósito, de um lado, problematizar os desafios que permeiam o fazer docente nos primeiros anos do magistério – a exemplo de questões de natureza curricular, didática, avaliativa, ligadas à gestão da classe, à relação com os pares, com a gestão escolar e/ou ao relacionamento interpessoal com os estudantes, ou ainda ao tratamento de temas controversos na sala de aula e na escola – e, de outro, propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento no atual contexto político e pedagógico da escola e da sociedade brasileira.

A princípio, a pesquisa-formação seria realizada de forma presencial durante o ano de 2020, no entanto, a necessidade de isolamento social decorrente da pandemia da covid-19 fez

com que as ações da pesquisa fossem adiadas. Acreditamos na potência formativa dos encontros presenciais, contudo, as experiências de estudo e pesquisa vivenciadas ao longo desse período de isolamento têm nos mostrado que o formato virtual pode ser uma possibilidade de resistência e insurgência.

Dessa forma, os encontros de pesquisa-formação no contexto da universidade federal, núcleo da pesquisa na região sudeste, têm carga horária total de 35 horas, sendo 14 horas de encontros síncronos através da plataforma Zoom e 21 horas em atividades assíncronas (estudos prévios). Aos participantes que alcançarem 75% da carga horária prevista será conferida certificação expedida pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, o que poderá favorecer a sua progressão na carreira.

As 14 horas de encontros síncronos foram distribuídas em sete encontros quinzenais (cada um com 2h), em uma agenda que percorreu os meses de março a julho de 2021, no horário noturno. As atividades assíncronas abarcam duas etapas: uma voltada para os encontros síncronos, dedicada às encomendas de escrita apresentadas durante as horas *on-line*; outra a ser desenvolvida em etapa posterior aos encontros virtuais, por meio de plataforma estruturada que propicie interface amigável e interativa, de modo a apoiar, interagir coletivamente, mediar e acompanhar os professores iniciantes em suas diferentes questões.

Para a realização dos encontros síncronos, foram organizadas duas equipes de pesquisadores compostas, cada uma, de uma dupla de mediadores, um a dois observadores responsáveis pelos registros no caderno de campo, e dois apoios técnicos. Iniciamos, por meio de plataforma virtual, os encontros quinzenais de formação, fomentando reflexões acerca das questões que afetam a atuação dos professores nas relações com estudantes,

com gestores da escola, com colegas, com famílias, entre outras. Nos encontros, vivenciamos momentos de conversas voltadas às experiências vividas por todos os envolvidos: professores iniciantes, pesquisadoras da universidade, também professoras da educação básica com mais tempo na docência, e licenciandos que atuam como extensionistas. Não intencionamos apontar soluções para as questões levantadas, mas problematizá-las coletivamente, a fim de propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento. Com Josso (2006), acreditamos que os relatos escritos ou orais dão sentido às reflexões dos sujeitos e colaboram para a compreensão de suas práticas. Dessa maneira, fomentamos a escrita (auto)biográfica para compartilhamento com o grupo como uma estratégia de formação por entender que esses registros têm o potencial formativo da reflexão, da memória e da produção de conhecimentos.

O planejamento dos encontros não considerou uma estrutura fechada *a priori*, pois as questões a serem tematizadas emergiam das discussões coletivas após levantamento dos problemas que envolvem a docência e que nos convoca respostas imediatas. Partimos, pois, do princípio de que temos um tema geral de interesse a ser apresentado – as questões da inserção –, mas foi a partir das considerações do grupo que uma das questões se via mobilizada ao longo dos encontros.

Nesse sentido, a pesquisa se inscreve na perspectiva narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012), potencializadora de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2006; BRAGANÇA, 2018), entendendo que as narrativas construídas acerca das experiências durante o período de inserção profissional se constituem como dispositivos de pesquisa-formação, de (trans)formação no processo de vivê-la coletivamente.

## Considerações finais

Um olhar para a pesquisa, em pleno desenvolvimento, nos permite constatar que a pesquisa-formação se confirma como um dispositivo de indução docente e, mais que isso, de (trans) formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação por ela engendrada tem se traduzido em um percurso de reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional, hoje agravado pelas consequências de um tempo pandêmico, que impõe limites severos ao ensino presencial.

Esse contexto amplificou a importância de investigar *com* e não *sobre* um princípio epistemológico nodal da tessitura da pesquisa, que se comprovou de forma incontestada. Professoras e professores experientes, na condução do estudo, e professoras e professores iniciantes que dele participam, se encontram do mesmo modo, sem acúmulo de práticas de ensino em um tempo de exceção. Nesse sentido, todos, ao mesmo tempo que participam, investigam, da mesma forma que, enquanto formam, são formados.

Os professores-pesquisadores-formadores se colocam na pesquisa não na posição de quem se distancia para tentar controlar e explicar os fenômenos; ao contrário, implicam-se nos movimentos da pesquisa e se formam na relação intrínseca e não hierarquizada da pesquisa com a formação, construindo uma prática democrática e, portanto, emancipadora de indução profissional docente.

Nessa direção, confirma-se a narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, que produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibili-

tados por essa relação, instituindo, assim, um modo outro de indução profissional docente.

## Referências

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. Curitiba, v.37, e74451, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74451

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ANDRÉ, Marli. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. **Relatório de Pesquisa Interinstitucional**. Brasília: CNPq, 2018.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000100008. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018 [p. 65-81].

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p31-45. Acesso em: 15 ago. 2021

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, Michael. **Pesqui-**

**sa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. Dossiê “Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos crítico-políticos”. **Revista Cocar**. Edição Especial. N. 8, p. 45-66, Jan./Abr./2020. DOI: 10.31792/rc.v0i8. Acesso em:15 ago. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. **Professorado: Revista de currículo y formación del profesorado**. 23(3), 93-112, 2019. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9607. Acesso em: 15 ago. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Acesso em: 15 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan/abr, 2016. DOI:10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Acesso em: 20 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2012.v17n51/> Acesso em: 20 ago. 2021

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v.27, n.01, p. 333-346, Belo Horizonte, abr. 2011. DOI: 10.1590/S0102-46982011000100015. Acesso em: 20 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da

Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p.

DEWEY, John. **Experiência em educação**. Companhia Editora Nacional, São Paulo: 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr, 2020. DOI: [10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54). Acesso em: 20 ago. 2021.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/ RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, maio/ago, 2006. DOI: [10.1590/S1517-97022006000200012](https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012). Acesso em: 20 ago. 2021.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à ed. Brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KEARNEY, Sean. The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. **Teaching Education**, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) em uma facultad de educación. In: SIMONS, Maarten.; MASSCHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge. (eds.). **Jacques Rancière, la educación**

**pública y la domesticación de la democracia**. Buenos Aires: Minõ y Dávila, 2011. p. 04-44.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/4390-13924-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; JÁSPÉZ, Juan Francisco. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(2), 99-121, 2021. DOI: [10.30827/profesorado.v25i2.18444](https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444). Acesso em: 21 ago. 2021.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamericana. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out/dez, 2017. DOI: [10.1590/198053144322](https://doi.org/10.1590/198053144322). Acesso em: 21 ago. 2021.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura das fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**. Curitiba, v.37, e75612, 2021. DOI: [10.1590/0104-4060.75612](https://doi.org/10.1590/0104-4060.75612). Acesso em: 20 ago. 2021.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SCHAEFER, Lee; HENNIG, Lauren; CLANDININ, Jean. Intentions of early career teachers: should west a



yor should we go now? **Teaching Education**, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Entre(ver) a formação: diálogos implicados sobre (auto)biografia e resistências. In: CRUZ, Giseli Barreto da et alii (orgs.). **Didática(s):** entre diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro/Petrópolis: FAPERJ; DP Et Alii, 2020. p. 36-48.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM., (orgs.) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SUÁREZ, Daniel. Presentación. Colección Narrativas, (Auto)Biografías y Educación In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. p. 13-17.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2000.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 79-97, 2021. DOI: [10.30827/profesorado.v25i2.18442](https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442). Acesso em: 21 ago. 2021

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. [coord.]. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995. [p. 115-138].

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 31/08/2021

Aprovado em: 20/11/2021

**Giseli Barreto da Cruz** é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), certificado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: [giseli.cruz@fe.ufrj.br](mailto:giseli.cruz@fe.ufrj.br); [cruz.giseli@gmail.com](mailto:cruz.giseli@gmail.com)

**Marilza Maia de Paiva** é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), certificado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: [marilza.maia@gmail.com](mailto:marilza.maia@gmail.com)

**Viviane Lontra** é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), certificado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: [vivilontra@gmail.com](mailto:vivilontra@gmail.com)