

PIBID e desenvolvimento profissional: evidências a partir da narrativa de uma coordenadora de área do subprojeto Biologia da UFES

PIBID and the Professional Development: evidences of the narrative of an UFES Biology Subproject's Area Coordinator

Resumo

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como base a articulação entre universidade (docentes e licenciandos) e a escola pública. Nesse contexto, objetivamos compreender qual é a concepção de formação docente que embasa o subprojeto do PIBID Biologia do campus de Goiabeiras da UFES e quais foram as contribuições do programa para o processo formativo e para o desenvolvimento profissional da sua coordenadora de área. Usamos como referencial teórico Nóvoa (2009-a), Imbernón (2011) e outros autores que consideram a escola como espaço formativo. Utilizamos a entrevista narrativa para a produção de dados e da Análise Textual Discursiva (ATD) para analisá-las. A narrativa da coordenadora de área nos permite compreender que programa concebe a escola como importante espaço formativo e que o PIBID potencializa processos reflexivos, identitários e contribui para o desenvolvimento profissional.

Palavras chave: PIBID, formação de professores, narrativas docentes, desenvolvimento profissional.

Abstract

The PIBID (Institutional Scholarships Program of Introduction to Teaching) is a program based on a link between universities (teachers and graduates) and public schools. In this context, this work intend to know which is the conception of teacher training that may supports the subproject of Biology UFES PIBID Program (campus of Goiabeiras) and what were the contributions of this program to the formative process and to the professional development of its area coordinator. The theoretical reference used on this work were the Nóvoa (2009-a); the Imbernón (2011) and other authors who consider schools as training spaces. The narrative interview was used for the data production and the discursive analysis (ATD) was used to make the analysis. The narrative of the area coordinator allows to understand that the program conceives schools as important formative spaces and that the PIBID program can increase reflexive and identity processes contributing aditionally to professional development.

Key words: PIBID, teacher training, teaching narratives, Professional Development.

Introdução

O PIBID é um que estabelece uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública de ensino através da inserção dos licenciandos nessas escolas. Atualmente, cada IES participa do edital para coordenar um projeto institucional do PIBID, que, por sua vez, pode ser subdividido em subprojetos de acordo com a licenciatura da qual faz parte (ex. subprojeto do PIBID de Biologia, Subprojeto do PIBID de Química, entre outros.).

Na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) o subprojeto do PIBID Biologia conta atualmente com a participação de 5 escolas estaduais de ensino médio, 25 alunos bolsistas (licenciandos do curso de Ciências Biológicas), 5 professores supervisores bolsistas e 1 professora supervisora voluntária (professores das escolas estaduais), 2 coordenadoras de áreas e 1 coordenadora de área de gestão de processos educacionais (docentes da UFES).

Entre objetivos do programa estão o incentivo à formação de professores para atuarem na educação básica, a valorização do magistério, o aumento na qualidade da formação inicial de professores, a inserção dos licenciandos no contexto escolar, a contribuição para articulação entre teoria e prática, dentre outros (BRASIL, 2013).

Portanto, é latente a aposta do PIBID na escola como espaço potente para formação docente e para a valorização da profissão. Assim, buscamos compreender qual é a concepção de formação docente que embasa o subprojeto do PIBID Biologia do campus de Goiabeiras da UFES e quais foram as contribuições do programa para o processo formativo e para o desenvolvimento profissional da coordenadora de área desse subprojeto¹.

Aporte Teórico

O desenvolvimento profissional não envolve apenas as questões pedagógicas, o conhecimento e a compreensão de si mesmo e o desenvolvimento cognitivo e teórico, mas sim todos esses aspectos incrementados por questões relativas a uma situação profissional que permitirá ou não o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011). Também faz parte do desenvolvimento profissional o processo de profissionalização docente, que envolve a formação inicial, a formação continuada e por meio do qual ocorre o desenvolvimento da profissionalidade, ou seja, o desenvolvimento de características e conhecimentos específicos da profissão (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2009-a).

No que tange à formação docente, apostamos na perspectiva encontrada nos trabalhos de Nóvoa (2009-a) e Imbernón (2011) que consideram a escola como espaço formativo, em articulação com a universidade, através da reflexão e da tomada de decisão em relação aos problemas reais contextuais que os professores encontram no cotidiano escolar. Nesse contexto, rompe-se a hierarquização historicamente construída na qual primeiro se aprende os conhecimentos teóricos na universidade para depois praticar a docência na escola e o PIBID, então, seria um importante elemento da formação docente ao inserir os licenciando no ambiente escolar durante sua formação inicial.

Delineamento metodológico

Nossa pesquisa é de caráter narrativo de natureza qualitativa. Para a produção de dados

¹ Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado em andamento, na qual buscamos compreender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode contribuir para a profissionalização docente de bolsistas do curso de Ciências Biológicas do campus de Goiabeiras da UFES.

realizamos uma entrevista narrativa com uma das coordenadoras de área do subprojeto do PIBID Biologia do campus de Goiabeiras da UFES, objetivando ter acesso às suas experiências, para compreendermos qual é a concepção de formação docente que embasa o subprojeto Biologia e como a participação no PIBID contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e para o seu processo de formação continuada.

O sentido que damos à palavra “experiência” é pautado pelas contribuições de Jorge Larrosa Bondía, segundo o qual “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Ou seja, passamos por uma experiência quando um acontecimento nos modifica, nos transforma, quando nos tornamos diferentes do que éramos antes. A experiência é algo particular, único, de cada pessoa. Nesse sentido, por meio da narrativa, temos acesso à representação das experiências vivenciadas pelo narrador, e não à experiência em si.

A coordenadora de área tem 54 anos de idade e recebeu o nome fictício de “Marlene”, é professora da UFES desde 1993 e já foi coordenadora do curso de Ciências Biológicas do campus de Goiabeiras da UFES. Atualmente leciona para os cursos de graduação em Ciências Biológicas e para a Pós-graduação. A sua participação no PIBID teve início no primeiro edital, em 2008, tendo passado pelo cargo de coordenação institucional e atuando no momento como uma das coordenadoras de área.

A entrevista narrativa realizada com Marlene se deu a partir de duas “questões gerativas de narrativa”²: 1) Qual é a concepção de formação de professores que embasa o PIBID Biologia UFES do campus de Goiabeiras? 2) Quais experiências o PIBID te proporcionou que influenciaram na sua atuação como professora no ensino superior?

Para analisar a entrevista narrativa, pautamo-nos nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) encontrada nos trabalhos de Galvão (2005) e Moraes (2003). Para tanto, é necessário que as entrevistas narrativas gravadas sejam transcritas para, posteriormente, passarem por um processo que envolve a construção e a reconstrução de novos textos. O primeiro passo que adotamos foi a desmontagem dos textos, também chamado de processo de unitarização. No segundo passo estabelecemos relações entre as unidades de análise, contribuindo para o processo de categorização. A partir desse processo estabelecemos duas categorias de análise : A docência como profissão e A escola como espaço formativo. O terceiro passo corresponde a produção de um metatexto que representa o potencial da narrativa em desdobrar-se em novas reflexões, novos entendimentos, novos conceitos.

O PIBID Biologia do campus de Goiabeiras da UFES: um olhar da coordenadora de área

A categoria “A docência como profissão” refere-se aos aspectos que fazem parte do processo de desenvolvimento profissional docente. Engloba, portanto, questões relacionadas ao processo de construção de identidade docente, questões relacionadas ao trabalho do professor e às condições que influenciam a prática pedagógica e a continuidade na carreira e também questões referentes à dimensão pedagógico-formativa da formação inicial e continuada.

Então, o fato de gostar da parte de ensino, o que às vezes é muito criticado por alguns colegas de academia, eles veem uma situação que o professor que se dedica mais aos estudos voltados pro (sic) ensino, é porque ele é um professor que não tá conseguindo fazer pesquisa, que ele não tá conseguindo trabalhar, se valorizar de outra forma... Não estou dizendo no

² Expressão de Flick (2008, p. 165).

Instituto de Educação, mas no departamento (de Biologia) acontece isso. Então, o fato de eu me envolver com o PIBID foi uma questão, inicialmente, de gostar mesmo... Eu gosto da parte de ensino, gosto da vivência com as escolas e me acrescentou muito no sentido de que várias das ações que eu via os meninos fazendo nas escolas eu tentava trazer pra dentro da minha sala de aula... Então, essa discussão da possibilidade de algum modelo que ajuda a entender a matéria... Essa questão de trabalhar com temas né, então dentro dos seminários eu pedia os alunos que fizessem, mesmo que fosse um modelo no power point, que junto da apresentação tentassem fazer uma coisa... (trecho da narrativa de Marlene).

O trecho da narrativa apresentado revela que a partir dos discursos e da convivência com outros colegas professores do curso de Ciências Biológicas (bacharelado), Marlene teve a percepção de que a docência não é valorizada como área de pesquisa e como campo de atuação profissional, sendo deixada em segundo plano. Esse fato demonstra a influência do paradigma da racionalidade técnica com a visão historicamente concebida da ciência como algo objetivo, impessoal e neutro e, por isso, o conhecimento aceito e válido seria o de natureza científica. Essa “ciência” desconsidera o pessoal, o contextual, o subjetivo, o social, e, por isso, os conhecimentos produzidos durante fazer pedagógico do professor e as pesquisas na área da educação são desconsiderados.

Assim, ao relatar a visão pejorativa dos seus colegas de departamento, Marlene evidencia que ainda há a concepção de que o trabalho do professor em sala de aula é dissociado da pesquisa e da construção de conhecimento. Em contrapartida a esse movimento, Malusá et al (2014, p. 77) afirma que

Segundo Cunha (1998), o que deveria caracterizar uma instituição universitária seria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, pensar o ensino indissociado da pesquisa é pensar o ensino como base lógica da pesquisa e aí a autora faz uma defesa muito interessante da pesquisa como sendo a impulsionadora na construção do conhecimento. Para ela só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa.

Outro aspecto destacado na narrativa refere-se às contribuições do PIBID para a construção da identidade docente da coordenadora, já que ela afirma sempre ter tido apreço pela área do ensino e da educação e destaca que o seu envolvimento com o PIBID contribuiu para repensar as suas ações em sala de aula. Isso pode relacionar-se também com a formação continuada, já que, segundo Marlene, as atividades e ações desenvolvidas no âmbito do PIBID funcionaram como impulso para que ela refletisse e modificasse a sua própria prática docente, incorporando em suas disciplinas da graduação algumas práticas que os pibidianos desenvolviam nas escolas da rede pública de ensino.

Ao refletir, reavaliar a modificar sua prática docente, podemos considerar que a coordenadora de área passa por um processo formativo e também que modifica seu entendimento sobre a docência e sobre a profissão docente, o que está relacionado com o processo de construção de sua identidade docente. Em Nóvoa (1992-a, p. 16) temos que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Na continuidade da narrativa da professora é possível ter mais evidências dessa dimensão identitária, destacando como PIBID contribuiu para Marlene refletir sobre seu trabalho como

docente do ensino superior.

Esse diálogo com os professores do ensino médio me fez também ver algumas coisas que eu achava que às vezes estava tudo muito normal dentro da minha disciplina e que eu comecei a reavaliar. Será que o que eu estou explicando aqui é válido? Eles vão entender dessa forma? Porque você acaba percebendo que os nossos alunos aqui têm, às vezes, muitas similaridades de carência que os meninos do ensino médio também têm. Eles ainda trazem muita coisa né... Ainda mais eu que dou aula pro (sic) terceiro período, que é bem inicial. Então, ao conviver com a imaturidade de alguns, a entender que eles têm uma necessidade de um atendimento... Então eu acho assim, que me ajudou muito e aumentou muito mais o que eu sempre gostei no ensino (trecho da narrativa de Marlene).

Aqui a coordenadora afirma que o programa contribui para sua atuação como docente no nível superior. A partir das atividades e do seu envolvimento com o PIBID, ela acaba se engajando em processos reflexivos o que contribui para um processo constante de avaliação de sua prática pedagógica. Podemos considerar que esse processo acaba constituindo-se como uma potência para estabelecer a formação continuada. A narrativa nos revela o fato de Marlene levar em consideração os saberes e valores dos estudantes para (re)pensar e (re)organizar a sua prática docente. Nesse contexto, Fontoura (2016, p. 203) nos diz que “O processo de autoformação acontece a partir do instante que o professor toma consciência do seu fazer-se, um requisito primordial para a transformação da sua prática e das concepções a respeito do outro (...)”.

Uma das outras coisas que a gente pensou muito foi de que o aluno, como ele tem uma visão muito mais até “acadêmica” do que se poderia desenvolver na escola, ele poderia reanimar o professor que está na escola desanimado com toda a vida escolar. Então, o professor não tem tempo de produzir nada extraclasse, ele não tem tempo de testar novas metodologias, ele não tem tempo de produzir, às vezes, ele nem tem mais aquele estímulo de levar um produto dele para um simpósio, para uma apresentação. Então, o aluno seria também a pessoa para ajudar a esse profissional, estimular esse profissional com novas ideias e tentar colaborar com o professor, tanto nas suas atividades cotidianas. Porque o professor tem um monte de coisa pra pensar e às vezes trabalha em três escolas, carga horária carregada e não tem aquele tempo para se dedicar a novidades (trecho da narrativa de Marlene).

A narrativa acima destaca as múltiplas responsabilidades de um professor e algumas dificuldades encontradas no fazer pedagógico cotidiano. Nesse contexto, revela-se uma situação profissional da docência como uma profissão que por vezes é sobrecarregada de tarefas, impossibilitando que professor se dedique a buscar inovações e inviabilizando a reflexão e a tomada de consciência dos conhecimentos produzidos durante a sua prática docente. “A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos [...]. A qualidade cede o lugar à quantidade” (APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156, apud NÓVOA, 1992-b, s/p).

Nesse cenário, o PIBID é pensado como uma forma de promover um intercâmbio entre a universidade e a escola, através da inserção dos pibidianos no contexto escolar que partilhariam com os professores o planejamento e execução de atividades, com inovações, ideias e práticas pedagógicas diferenciadas. Em contrapartida, os licenciandos vivenciam o ambiente escolar e aprendem com os professores mais experientes que ali estão. A escola constitui-se, portanto, como espaço não apenas para ensinar, mas também de aprendizagem para os docentes e licenciandos, através da experimentação, da inovação e da reflexão.

Estabelecendo um diálogo com Ostetto (2016, p.148) que considera:

Um curso de formação como espaço de experimentação e desenvolvimento de outras possibilidades teórico-práticas para a jornada de ser/fazer-se professor. (Per)cursos-espacos-tempos-movimentos: que provoquem processos de reconexão com o potencial criativo, a poesia de cada um; que promovam a reaproximação dos professores com suas linguagens expressivas, alimentando sua imaginação, visando à renovação de suas formas de se relacionar com o mundo; que instrumentalizem modos de interpretação e expressão sobre a natureza, a sociedade, a cultura, ampliando percepções.

A categoria “A escola como espaço formativo” refere-se ao espaço escolar como espaço também de formação docente. Assim, a escola passa a fazer parte do processo de formação de professores, concomitante aos estudos teóricos e específicos da disciplina, configurando-se também como espaço de produção de conhecimentos e deixando de ser meramente o espaço para se praticar a docência.

Portanto, podemos considerar que nesse contexto o PIBID é um programa de formação inicial docente que, ao inserir os licenciandos na escola durante seu processo formativo, concebe o espaço escolar como elemento importante e potencializador da formação de professores.

[...] a gente sempre viu que o PIBID poderia ser uma oportunidade dos alunos da Biologia vivenciarem o ambiente escolar, como profissionais, participando do dia a dia da escola e trazendo para eles uma vivência. Com isso, eles conseguiriam ver na prática o que é a licenciatura, que eles veem tanto aqui na teoria. Isso porque uma das reclamações que eu vejo, até mesmo desde a minha época de aluna, é que a gente sai da academia sem muito conhecimento do que é a vivência. Então, quando a gente vai para a escola, a gente entra em choque e o aluno atualmente também reclamava disso né. É o choque da realidade. “Ah, eu chego lá e a escola não tem nada daquilo que eu imaginei, o sistema dentro da escola é totalmente caótico, eu não tenho como realizar nada, como fazer nada”. Então esse foi um dos enfoques: o aluno poder ter a visão realista do que acontece dentro da escola, dos problemas, das implicâncias, das brigas internas, além do ambiente de produção (trecho da narrativa de Marlene).

Como explicitado na narrativa de Marlene, o programa foi concebido como uma oportunidade dos licenciandos terem acesso ao ambiente escolar durante sua formação. A narrativa ainda traz um discurso que é comum entre alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas referente a experiência que emerge do cotidiano escolar durante sua formação inicial, que Marlene intitula como “choque de realidade”. Nesse sentido, Huberman (1992, p.39), estudando o ciclo de vida profissional dos professores, identifica que na maioria das vezes o início da carreira é marcado pelo “choque do real” e o define como:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Ou seja, a partir da participação no PIBID, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar o dia a dia da escola, conhecendo de perto a realidade e a dinâmica do funcionamento escolar, o que geralmente ocorre apenas depois de concluírem a graduação, quando são inseridos no mercado de trabalho.

É interessante notar que a narrativa destaca que a necessidade de inserção licenciandos na escola não é algo recente, já que Marlene afirma perceber essa demanda desde quando era aluna do curso de Ciências Biológicas. Nesse sentido, o acesso dos licenciandos à escola, seu futuro campo profissional, “contribui significativamente com a formação destes, fazendo com que a prática seja aliada a teoria, possibilitando reflexão crítica sobre o processo educacional de modo amplo e com base no contexto escolar vivenciado” (GÜLLICH, 2013, p. 57).

Portanto, a escola é concebida como um espaço de aprendizagem docente que leva em conta as práticas e o ambiente escolar como fonte de investigação e de problematização para a construção de conhecimentos sobre a docência articulada com a universidade, destacando-se a importância da vivência no ambiente escolar como elemento importante de formação.

O que a gente sempre pensou, e tem pensado até hoje, não sei se a gente tem conseguido executar da forma que gostaríamos, mas é que o aluno trouxesse o novo para dentro da escola, as ideias, o auxílio ao professor... Mas também que aprendesse com a escola o que é o dia a dia... Até mesmo porque alguns professores, por mais sobrecarregados que sejam, eles são criativos, então tem professores que estimulam muito os nossos alunos a perceber que a realidade da escola não é aquele ‘marasmo’ que ele imagina que venha a ser (trecho da narrativa de Marlene).

No trecho da narrativa acima, Marlene deixa claro que o objetivo do programa sempre foi o de inserir os licenciandos na sala de aula das escolas da rede pública de ensino para que os bolsistas contribuíssem com ações inovadoras e, ao mesmo tempo, que aprendessem com o professor supervisor. A escola, portanto, é concebida como um espaço de formação “duplo” ao propiciar elementos da formação inicial para os pibidianos e da formação continuada para os professores supervisores.

Outro aspecto relevante apresentado na narrativa da coordenadora de área é a importância da colegialidade e do compartilhamento das experiências e vivências entre os bolsistas e os coordenadores como elemento importante do processo formativo. Nesse sentido, Nóvoa (2009-a, p.41) defende “[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

Considerações Finais

As evidências construídas nesse trabalho nos permite compreender, sob o ponto de vista da coordenadora de área, que o PIBID Biologia do campus de Goiabeiras da UFES é um programa pensado para promover a formação inicial dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas com base na inserção no ambiente escolar e numa “rede de comunicação” criada a partir da partilha de experiências, além, é claro, da formação teórica de cunho universitário.

Para além da formação inicial dos bolsistas também foi evidenciado que o programa pode contribuir para o processo de formação continuada do professor supervisor que atua na rede pública de ensino e também dos professores da universidade que atuam na coordenação do programa. Ou seja, apesar do PIBID ser um programa de formação inicial, a inserção dos pibidianos na escola cria uma relação entre professores (supervisores e coordenadores), promovendo um intercâmbio de comunicação, informações e conhecimentos entre as partes e estabelecendo uma rede importante de formação continuada. Dessa forma, a escola e as práticas pedagógicas estabelecidas nesse ambiente são elementos fundamentais para a construção de conhecimento sobre a docência e, portanto, estabelecem o potencial formativo

dos envolvidos com o programa.

A importância desse resultado é que possamos compreender que essa relação configura-se como uma formação que emerge no cerne da escola, levando em consideração seu contexto, desafios e potencialidades envolvidas nas situações reais em seu cotidiano, e não por programas de formação impostos por instâncias externas, que, muitas vezes, são desarticulados com a realidade de cada escola. Vemos no subprojeto de Biologia do PIBID do campus de Goiabeiras da UFES uma perspectiva de projeto de formação centrada na escola, mas na interlocução com a universidade. Diante da análise da narrativa da coordenadora de área pudemos perceber também como as experiências produzidas no contexto do programa contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e de construção de identidade docente. Nesse sentido, Monteiro (2016, p. 122) nos diz que

[...] passamos a olhar à docência como experiência-saber dotada de sentidos e significados, lugar de produção de subjetividades e intersubjetividades, num movimento de ressignificação, ancorado pelos conhecimentos problematizados no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto situado – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos ao subprojeto de Biologia do PIBID do campus de Goiabeiras da UFES por possibilitar e fazer parte dessa pesquisa e à FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo) por fomentá-la.

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 408p. (Série Métodos de Pesquisa).
- FONTOURA, H. A. da. Narrativa de professores: constituintes de docentes participantes da residência pedagógica da faculdade de formação de professores da UERJ. In: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L.; CARDOSO, L. A. M. **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Editora CRV, Curitiba, 2016.
- GÜLLICH, R. I. da C.; Possibilidades para a formação de Professores de Ciências II: PIBIDCiências. In: GÜLLICH, R. I. da C.; HERMEL, E. do E. S. **Ensino de Biologia: construindo caminhos formativos**. Curitiba, Prismas, 2013.
- HUMBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Fancisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativa na investigação em Educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, janeiro-março 2015.

MALUSÁ, S.; MORA LONGHINI, I. M.; TAVARES JÚNIOR, M. J.; ALVES, T. S. O professor Biólogo no curso de Ciências Biológicas: situando sua profissionalização docente. **DiversaPrática**, v. 2, n. 1, p. 69-102, 2014.

MONTEIRO, F. de A. Narrativas e desenvolvimento profissional docente: significações experienciadas em contextos situados. In: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L.; CARDOSO, L. A. M. **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Editora CRV, Curitiba, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992-a.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992-b.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009-a. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

NÓVOA, António. **Professores. Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009-b.

OSTETTO, L. E. Fazer à mão para falar de si: a dimensão estética na formação de professores. In: MONTEIRO, F. A. M.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. (orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Editora CRV, Curitiba, 2016. p. 143-158.