

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (*CAMPUS* SOROCABA)  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
Departamento de Ciências Humanas e Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

**JOSÉ ORESTE CIRTO GOMES**

**SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: COMPREENDENDO A  
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DA PESQUISA  
(AUTO)BIOGRÁFICA**

**SOROCABA - SP**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (*CAMPUS* SOROCABA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd-So**

**SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: COMPREENDENDO A  
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DA PESQUISA  
(AUTO)BIOGRÁFICA**

**JOSÉ ORESTE CIRTO GOMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bárbara Cristina  
Moreira Sicardi Nakayama

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Niédja Maria Ferreira  
de Lima

**SOROCABA-SP**

**2021**

Gomes, José Oreste Cirto

Saberes docentes no ensino superior: compreendendo a aprendizagem profissional a partir da pesquisa (auto)biográfica / José Oreste Cirto Gomes -- 2021. 101f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Banca Examinadora: Carolina Mandarini Dias, Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Bibliografia

1. Saberes docentes. 2. Ensino Superior. 3. Narrativas (auto)biográficas. I. Gomes, José Oreste Cirto. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato José Oreste Cirto Gomes, realizada em 16/12/2021.

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (UFSCar)

Profa. Dra. Carolina Mandarini Dias (IFSP)

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima (UFCG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a Deus e a todos que acreditaram, apoiaram, se dedicaram, se doaram e torceram para que este trabalho fosse realizado.

## AGRADECIMENTOS

Fraternidade, Altruísmo e Bondade reverberam indivíduos comprometidos incansavelmente com o outro. Assim, não poderia deixar de iniciar os meus agradecimentos senão rogando tudo de melhor àqueles que me colocaram em suas orações, torceram e dedicaram de alguma maneira sua energia e tempo para que este trabalho se concretizasse.

Ao meu Pai (*in memoriam*), que me ajudou tanto, pelo simples imaginar de seu sorriso, olhar e benção sobre mim!

À minha mãe, que, em suas orações e fé, SEMPRE reforçou: Vai dar tudo certo e vai ficar melhor do que você espera. Tá aí, mãe. Ficou! Que suas bênçãos estejam sempre comigo!

À minha filha, que, sem saber, foi combustível motivador para os momentos de esforço e dedicação. Filha, obrigado por me fazer querer sempre lhe trazer boas referências, isso certamente me faz melhor.

À minha esposa, pela paciência e por ter assumido papéis, tarefas e responsabilidades em dobro, para que eu pudesse me dedicar e seguir em frente.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bárbara, e a minha coorientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Niédja que, incansáveis, mergulharam comigo nesta pesquisa e fizeram toda a diferença com suas sugestões, indagações e por mostrarem horizontes até então inconcebíveis.

Às componentes da Banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Izabella, por suas ricas contribuições e doação ímpar para que este trabalho se desenvolvesse.

O meu muito obrigado!

## RESUMO

**GOMES, José Oreste Cirto. SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: COMPREENDENDO A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba. Sorocaba-SP, 2021.

Este trabalho tem por objetivo geral desvelar saberes da docência no Ensino Superior, a partir do mapeamento de produções acadêmicas que dialogam com as narrativas (auto)biográficas. Para a composição do *corpus* de análise deste trabalho, utilizamos, como banco de dados, a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB). O recorte temporal adotado considera o período de 2016 a 2021, marcado pelo início da publicação da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, culminando com o ano de realização desta pesquisa até o mês de novembro, considerando o último volume publicado (v. 18). O referencial teórico adotado considera a produção acadêmica de distintos autores que focalizam, em suas pesquisas, os saberes docentes no Ensino Superior, a construção da identidade e profissionalidade docentes, a pesquisa por meio de narrativas (auto)biográficas em Educação, entre outros. Para a construção e desenvolvimento deste estudo, optou-se pela metodologia quantitativa-qualitativa, considerando a realização de um Mapeamento Sistemático da produção acadêmica referente ao período supracitado, assim como as contribuições de Falbo, Souza e Felizardo (2017) e Vosgerau e Romanowski (2014), composição do *corpus* de análise e produção de resultados. Foram analisados 26 artigos publicados pela RBPAB. O mapeamento das produções acadêmicas foi feito a partir da leitura e fichamento desses trabalhos, entre os quais emergiram 4 eixos temáticos organizados de modo a desvelar os saberes docentes no Ensino Superior, os quais se utilizaram das narrativas (auto)biográficas. As produções acadêmicas analisadas apontam que as lembranças dos docentes sobre suas trajetórias influenciaram a geração de saberes importantes para sua formação profissional, pois as imagens que tinham sobre o que era ser professor se relacionavam com representações que foram sendo (des)construídas e (re)construídas a partir da escrita de si, das reflexões sobre seus processos formativos, assim como de suas trajetórias profissionais e histórias de vida. As Narrativas sobre essas histórias, consideradas como dispositivos de formação, nos alertaram sobre a necessidade de se ver o docente para além de um estereótipo tecnicamente constituído e encalacrado em sua profissão, ou seja, nos trouxe uma perspectiva que o mostra como pessoa que é, que está, na sua inteireza. Pode-se dizer que essas Narrativas autobiográficas influenciam diretamente sobre o ser criatura e sobre o ser docente, como forças que impulsionam uma (trans)formação progressiva de si mesmos e de suas práticas laborais, num movimento de retroalimentação constante, ampliando seus saberes, seu autoconhecimento, autoformação e, conseqüentemente, a forma como se veem e como são vistos na e pela docência no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Saberes docentes, Ensino Superior, Narrativas (auto)biográficas, Mapeamento Sistemático.

## ABSTRACT

**GOMES, José Oreste Cirto. TEACHING KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION: UNDERSTANDING PROFESSIONAL LEARNING BASED ON RESEARCH (SELF)BIOGRAPHICAL.** Masters degree dissertation. Graduate Program in Education – Federal University of São Carlos, Sorocaba campus. Sorocaba, SP, 2021.

The general objective of this work is to unveil knowledge of teaching in Higher Education, from the mapping of academic productions that dialogue with (auto)biographical narratives. For the composition of the corpus of analysis of this work, we used, as a database, the Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB). The time frame adopted considers the period from 2016 to 2021, marked by the beginning of the publication of the Brazilian Journal of (Auto)Biographic Research, culminating in the year this research was carried out until the month of November, considering the last published volume (v18). The theoretical framework adopted considers the academic production of different authors who focus their research on teaching knowledge in Higher Education, the construction of identity and teaching professionalism, research through (auto)biographical narratives in Education, among others. For the construction and development of this study, the quantitative-qualitative methodology was chosen, considering the realization of a Systematic Mapping of the academic production inherent to the aforementioned period, as well as the contributions of Falbo, Souza and Felizardo (2017) and Vosgerau and Romanowski (2014), composition of the analysis corpus and production of results. Twenty-six articles published by RBPAB were analyzed. The mapping of academic productions was made from the reading and recording of these works, among which four thematic axes emerged, organized in order to unveil the teaching knowledge in Higher Education, which used (auto)biographical narratives. The academic productions analyzed show that the teachers' memories of their trajectories influenced the generation of important knowledge for their professional training, as the images they had about what it was to be a teacher were related to representations that were being (de)constructed and (re)constructed from self-writing, from reflections on their formative processes, as well as from their professional trajectories and life stories. The narratives about life histories considered as a training device brought us a perspective of the teaching profession as practiced by a human being who needs to be considered as beyond a technically constituted professional, that is, as a person who is, in its entirety. Through this device, the (trans)formation of themselves and their teaching practices occur progressively, while they build and expand their knowledge through their (auto)biographies, as these provide them with opportunities for self-knowledge, self-training and a new way of seeing and living teaching in Higher Education.

**Keywords:** Teaching knowledge, Higher Education, (auto)biographical narratives, Systematic Mapping.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Modelo síntese sobre as fases da carreira docente, segundo Huberman (1995)	13
Figura 02 – Fases de elaboração de um Mapeamento Sistemático .....	47
Figura 03 – Logomarca da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB).....	49
Figura 04 – Processo de definição do <i>corpus</i> de análise dos dados obtidos .....	54

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Artigos selecionados por ano .....	54
Gráfico 02 – Artigos selecionados por ano .....	56
Gráfico 03 – Incidência dos Eixos Emergentes por triênio .....	58
Gráfico 04 – Incidência por Eixos Emergentes por triênio .....	59
Gráfico 05 – Tendência de Incidência por Eixos Emergentes por triênio (%) .....	60
Gráfico 06 – Média de citações de autores recorrentes / artigo / triênio .....	61
Gráfico 07 – Assuntos abordados nas pesquisas/triênio .....	63
Gráfico 08 – Incidência por eixo emergente por triênio .....	64
Gráfico 09 – Incidência por eixo emergente por triênio (%) .....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados .....	52
Quadro 02 – Quantidade de trabalhos excluídos e motivos da exclusão .....	53
Quadro 03 – Pesquisa realizada junto à RBPAB .....	53
Quadro 04 – Valores absolutos geradores dos Gráficos 03, 04 e 05 .....	58
Quadro 05 – Valores absolutos geradores do Gráfico 06 .....	61
Quadro 06 – Valores absolutos geradores dos Gráficos 07, 08 e 09 .....	63

## LISTA DE SIGLAS

FATEC – Faculdade de Tecnologia

FGV – Fundação Getúlio Vargas

MBA – *Master Business Administration*

MS – Mapeamento Sistemático

NEPEN – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente

PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

RBPAB – Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica

RS – Revisão Sistemática

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
Narrativa de uma trajetória: eu e minha história com o objeto de estudo .....	10
Eu e a Pós-Graduação em Educação: o encontro com o objeto de estudo .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA</b> .....	23
1.1 A docência no Ensino Superior: formação e desenvolvimento profissional dos professores .....	23
1.2 Ensino, identidade e profissão docente no contexto do ensino superior .....	30
1.3 Saberes Docentes: repertório de conhecimentos do saber-fazer-ser docente no ensino superior .....	35
1.4 Pesquisa Narrativa (auto)biográfica em Educação: marcos referenciais .....	38
<b>2 PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	46
2.1 A construção da pesquisa .....	46
2.2 Os mecanismos de busca e análise dos trabalhos .....	48
2.2.1 Primeira Etapa: Planejamento .....	49
2.2.2 Segunda Etapa: Condução e localização dos trabalhos .....	50
2.2.3 Terceira Etapa: Sintetização e análise dos resultados .....	50
<b>3 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE PESQUISAS ACADÊMICAS PUBLICADAS NA RBPAB SOBRE SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	51
3.1 Os movimentos de localização e seleção das publicações sobre saberes docentes no Ensino Superior .....	51
3.2 Sintetização e Análise dos dados: Um novo e mais profundo mergulho .....	54
3.2.1 Análise dos objetivos das pesquisas .....	56
3.2.2 Análise dos referenciais teóricos mais recorrentes .....	61
3.2.3 Análise dos assuntos trazidos nas pesquisas .....	62
3.2.4 Eixos e movimentos identificados em diálogo com autores recorrentes e referenciais teóricos desta pesquisa .....	66
3.2.4.1 Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de Formação .....	67
3.2.4.2 Narrativas – Memória de Formação Inicial e Continuada .....	69
3.2.4.3 Narrativas – Saberes Experienciais .....	70
3.2.4.4 Narrativas – Histórias de Vida .....	72

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS</b> .....	83
<b>Apêndice A</b> – Modelo da Planilha de registro de dados dos artigos selecionados no 3º movimento .....	87
<b>Apêndice B</b> – Modelo da Planilha de fichamento de dados dos artigos selecionados .....	87
<b>Apêndice C</b> – Referências dos artigos selecionados por eixos abordados .....	88

## APRESENTAÇÃO

Início este trabalho narrando fatos inerentes à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, uma jornada que, possivelmente, se identifica e se conecta com a de muitos outros profissionais da Educação, em especial de docentes do Ensino Superior, haja vista suas inquietações, indagações, anseios e sonhos.

Neste momento, sinto-me como um viajante que sonhou um dia fazer uma linda viagem em busca de aprendizagem profissional por meio da pesquisa acadêmica. Viagem que somente eu poderia fazer, no sentido de transformar minhas inquietudes, indagações, curiosidades e “certezas” incertas em problematizações, em caminhos que me levariam à construção de conhecimentos por meio da pesquisa acadêmica.

### **Narrativa de uma trajetória: eu e minha história com o objeto de estudo**

Não consigo me ver<sup>1</sup> iniciando esta dissertação sem antes relatar a relação entre o objeto de pesquisa e minha história profissional, que remonta aos anos de 1989 e 2008, estes os mais significativos nesse recorte, quando iniciei, respectivamente, o curso de Graduação e a docência no ensino superior em cursos de pós-graduação *lato sensu*, em instituições privadas de ensino.

Era mais um dia de aula no 3º ano do Ensino Técnico em Mecânica, na Escola Técnica Walter Belian, no ano de 1988, no bairro do Cambuci, em São Paulo. Enquanto esperávamos pela próxima aula, chegou-nos a notícia de que a Empresa Cartepillar estava com uma vaga de estágio aberta. Todos os alunos do 3º ano foram, simultaneamente, preencher a ficha de candidatura. O processo seletivo aconteceu em algumas etapas, e fui o escolhido para a vaga. Tornei-me estagiário, e aquela fora minha primeira experiência profissional. Após um ano, recebi a notícia de que seria efetivado como profissional. Muita coisa aconteceu naquele período, mas, com relação a esta dissertação, este fato aqui narrado representou um divisor de águas em minha vida, pois fui desafiado a ser, ainda como estagiário de um curso técnico, instrutor de cursos em uma empresa onde as pessoas que ali estavam eram, em sua grande maioria, mecânicos com muitos anos de experiência, que teriam que diagnosticar defeitos e problemas, desmontar, corrigir e montar equipamentos complexos. À frente deles estava eu, um

---

<sup>1</sup> Nesse momento do narrar de minha trajetória, usarei o verbo em primeira pessoa para relatar fatos que marcaram meu percurso pessoal, acadêmico e profissional, os quais desencadearam a construção desta dissertação.

jovem aprendiz para lhes ensinar algo novo e também para valorizar as experiências por eles acumuladas, o que já faziam e que, de alguma forma, dava certo.

Estudei muito, tecnicamente falando, cada detalhe dos grandes equipamentos, muitos dos quais só conhecia por fotos de catálogos importados, a fim de me aprimorar, pois, a partir dali, poderia se pautar minha competência técnica e profissional; estudei tentando antever possíveis questionamentos e falta de entendimento dos profissionais que participariam dos treinamentos que eu viria a ministrar. Instrumentalizei-me sob um viés técnico, mas, ao adentrar a sala de treinamento, vi, ouvi e senti que precisava muito mais do que de uma formação técnica. Precisava conectar o conteúdo à pessoa e isso não seria possível se ingenuamente acreditasse que a aprendizagem ocorreria apenas de forma unilateral, ou seja, sem considerar os sujeitos aprendizes, honrando e respeitando suas histórias, seus conhecimentos, limitações, desejos e necessidades formativas. Assim o fiz. Acredito que deixei algumas lacunas nesse percurso, mas se não fiz o melhor para o grupo, com certeza, fiz o melhor que pude para não frustrar os colegas ou a mim.

Em um determinado momento desse estágio, como ao acaso, atendi a um grupo de alunos do último ano do curso de Tecnologia, da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC), os quais precisavam de material didático que versasse sobre equipamentos de terraplanagem, para elaborarem o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como forma de agradecimento ao suporte que lhes ofereci, fizeram minha inscrição no processo seletivo para o curso de Tecnologia em Processos de Produção. Gostei da ideia e dediquei-me à preparação para o exame vestibular. O resultado desse esforço foi o meu ingresso nesse curso, no ano de 1989.

Em agosto de 1990, iniciei o curso superior e, graças à forte e densa formação técnica que obtive e construí anteriormente, o realizei com muita tranquilidade e sem dificuldades. Lembro-me que, certa vez, realizei uma prova sobre Resistência dos Materiais e minha nota foi zero (!). Fui imediatamente conversar com o professor, expliquei minha linha de referência e a nota foi alterada para dez (!). A partir de então, aquele professor e eu estabelecemos uma relação de amizade, e, como ele estava enfrentando problemas pessoais e, constantemente, precisava faltar ou chegar mais tarde, pedia para que eu conduzisse as aulas. Sentia-me muito bem, especialmente pelo fato de os colegas de sala manifestarem gostar da forma como eu tratava os temas e conteúdos de ensino.

No mês de novembro de 1991, a empresa na qual trabalhava foi transferida para Piracicaba-SP, e fui desligado de seu quadro funcional. Em fevereiro de 1992, iniciei as



atividades em outra empresa, como Analista de Treinamento, alterando minha atuação de instrutor/professor para desenvolver atividades administrativas. Assim, afastei-me da docência, mas não por muito tempo. Graduei-me pela FATEC em dezembro de 1994 e decidi “tirar férias” acadêmicas por um tempo.

Durante o curso de graduação em Tecnologia, tive contato com alunos e professores do curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau – Esquema I, os quais me informaram sobre as disciplinas ministradas. Interessei-me pelo trabalho ali desenvolvido e decidi participar do processo seletivo para o curso que iniciaria em agosto de 1995. Lá estava eu novamente em contato com a docência, mas agora de uma maneira diferente, considerando a possibilidade de vir a ser docente e de desenvolver-me profissionalmente nessa área. Formei-me em junho de 1996, casei-me nesse mesmo ano e fui transferido para uma unidade da empresa com sede em Sorocaba-SP, em 1997. O nascimento de minha filha, Isabella, em 1998, aliado a essas mudanças, fez com que estabelecesse outras prioridades, de modo que o investimento na carreira docente ficou adormecido por um tempo.

Gostava muito do trabalho como Analista de Treinamento na empresa e dos desafios e oportunidades que se me apresentavam, o que requereu especializar-me para exercer com mais propriedade as atividades que desenvolvia. Desse modo, entre os anos de 2004 e 2005, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Pessoas, oferecido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), o que me possibilitou voltar aos bancos escolares em busca de aperfeiçoamento técnico e desenvolvimento de novas competências profissionais e pessoais.

Em 2008, doze anos depois de concluir o curso de Graduação de Professores e três anos após concluir o curso de Gestão de Pessoas, fui contatado pela Coordenadora Nacional do curso da FGV, professora que havia sido minha orientadora do TCC, a qual me convidou para ministrar o módulo de Gestão de Pessoas no curso de *Master Business Administration* (MBA) em Administração, nas unidades de Sorocaba e Itu. Aceitei o convite imediatamente. A partir de então, começava minha jornada como docente e a construção desse caminho que me trouxe à pós-graduação *stricto sensu*, em busca de uma maior qualificação profissional.

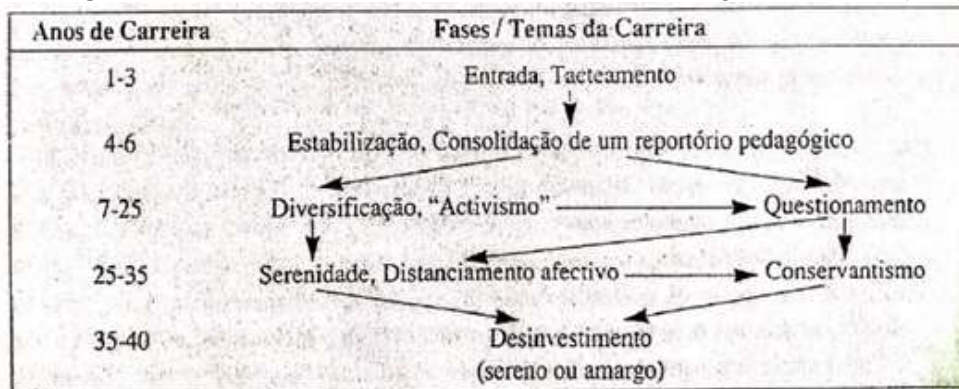
Nesse contexto de atuação docente, passei a questionar a eficácia de minha prática educativa, a qual se apresentava impregnada de visões e ações intuitivas, pautadas meramente sobre a ideia do que deveria ser um bom professor.

Nesse período, passei a vislumbrar a necessidade de compreender com mais propriedade os saberes docentes inerentes ao Ensino Superior; entretanto, o ingresso no mestrado parecia inalcançável, mas simultaneamente desafiador, gerando em mim um sentimento de desejo

paralelo ao receio de frustração, fruto de anteriores tentativas fracassadas de ingresso e por não conseguir imaginar por onde poderia começar uma pesquisa acadêmica.

Os desafios inerentes à minha carreira docente levam-me a compreender que vivi e ainda vivo as fases/temas dessa carreira, conforme descritas por Huberman (1995)<sup>2</sup> que são: *Entrada, Estabilização e Diversificação, Serenidade e Desinvestimento*, ilustradas na figura a seguir.

**Figura 01** – Modelo síntese sobre as fases da carreira docente, segundo Huberman (1995)



Fonte: Huberman (1995, p. 47).

Para Huberman (1995), o desenvolvimento da carreira docente é um processo complexo. Para alguns professores, esse processo pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias e regressões. Segundo o autor, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas[sic] para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades” (p. 38).

Ao refletir sobre essas fases do ciclo de vida profissional, percebo encontrar-me na *fase da diversificação*, a qual me permite experimentar e diversificar minha forma de ver e pensar meu papel docente. Essa fase, conforme Huberman (1995), é marcada pela quebra da rigidez pedagógica, quando o professor começa a fazer experimentações, buscar desafios, experimentar novas práticas educativas e diversificar métodos de ensino, tornando-se mais crítico em relação ao ensino que desenvolve.

Olhar para a minha trajetória docente, resgatando da memória aquilo que vivi como professor até aqui e motivado pelas leituras, estudos e reflexões, permite-me considerar que, enquanto docente, passamos pelas fases citadas, muitas vezes sem as perceber, fato de que nos

<sup>2</sup> Para aprofundamento sobre as fases/temas da carreira do professor, consultar a obra *Vidas de Professores*, organizada por Antônio Nóvoa (1995), mais especificamente o capítulo 3 – “Tendências gerais do ciclo de vida dos professores” (p. 37-46) – e o capítulo 4 – “O Ciclo de Vida Humana: estudos clássicos”, de Huberman (ano 1995, p. 47-51).

damos conta apenas quando revisitamos nossa trajetória, lembramos o passado a partir dos referenciais do presente e da prospecção do futuro.

Tal entendimento passou a fazer ainda mais sentido quando encontrei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – *Campus* Sorocaba uma oportunidade de qualificar-me profissionalmente e de desenvolver este estudo.

### **Eu e a Pós-Graduação em Educação: o encontro com o objeto de estudo**

Do sonho à realidade, em 2020 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, São Paulo, vinculado à Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores e Práticas Educativas.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, cursar as disciplinas, realizar leituras, reflexões e discussões, apresentar seminários e trabalhos diversos possibilitaram-me múltiplos e mais profundos olhares sobre a Educação e a docência. Nesse processo, venho (co)criando outras possibilidades de reflexão e compreensão a respeito da complexidade da atividade docente e repensando crenças e valores até então tidos como certos. Dieb (2016) previu essas possibilidades, ao discutir a relação do pesquisador iniciante com a atividade de pesquisa no campo educacional:

[...] um aluno de mestrado, por exemplo, recém-ingresso em uma nova comunidade de discursos e práticas, que é a comunidade da Pós-Graduação *stricto sensu*, tende a se dar conta de que precisa apreender e/ou aperfeiçoar uma outra maneira de pensar, diferentemente dos modos espontâneos de compreender o mundo e seus objetos na cotidianidade. Isto implica, por conseguinte, uma necessidade de “sobrevivência” para o sujeito que acaba de adentrar o universo da pesquisa e a comunidade dos pesquisadores (DIEB, 2016, p. 235).

Dieb (2016) ainda traz alguns questionamentos importantes e geradores de muitas reflexões:

Desde que comecei a estudar, tenho aprendido muitas coisas sobre pesquisa: na escola, nos livros, com os colegas e os professores, e agora na Universidade. Quais foram as coisas mais importantes que aprendi sobre a pesquisa? O que eu sei sobre um projeto de pesquisa? Que coisas eu aprendi sobre a construção de um objeto de estudo? Baseado em quê, eu posso afirmar que meu trabalho é uma pesquisa em Educação? Por que eu posso dizer que sou um pesquisador em Educação? Onde mesmo aprendi essas coisas? Quem me as ensinou? (p. 233).

Pensar sobre estas indagações e possíveis conflitos gera a necessidade de renunciar a algumas crenças relativas à pesquisa em Educação. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas [onde se situa a Educação] implica renunciar

a toda ilusão de transparência, tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (AMORIM, 2001, p. 12).

Ainda conforme Dieb (2016, p. 236), “a apropriação da atividade científica, assim como a de qualquer outra atividade genuinamente humana, não transcorre sem que haja confrontos e disputas de subjetividades”. Esse entendimento sugere uma “postura metodológica da maiêutica socrática” por parte do pesquisador (CURY, 2002, p. 165), a qual sugere a desconstrução de conceitos para então construir conceitos. Posto isto, sinto certo alívio, apesar do fardo gerado pela avalanche de possibilidades que dá lugar à leveza do novo, criado a partir do brilho da alma de quem o cria na trajetória da Pós-Graduação:

[...] quando um estudante inicia sua trajetória no universo da Pós-Graduação *stricto sensu*, ele se vê impelido a estabelecer o mais rápido possível uma relação epistêmica com o saber pesquisar, isto é, ele terá que construir uma definição para si do que é a atividade de pesquisa (DIEB, 2016, p. 236).

No processo de apropriação da atividade de pesquisa, os pesquisadores iniciantes passam a se dar conta, com mais clareza, de que é preciso haver um movimento que os leve à passagem do estágio de um “saber sobre a pesquisa” para aquele do “saber pesquisar” efetivamente. Nos termos de Bourdieu (1998, *apud* DIEB, 2016, p. 238), é nesse momento que acontece uma “espécie de sentido do jogo científico”, no qual se deverá articular “o quê” precisa ser feito com o “como” deve ser feito e o “para quê” deve ser feito.

É assim que me compreendo como pesquisador. Pertencendo a este grupo é que narrei uma parte significativa de minha história em direção à construção da docência e da pesquisa sobre os saberes da docência no ensino superior. Segundo Dieb (2016, p. 239), é a partir dessas experiências refletidas e conscientes que “ocorre o encontro com o seu outro; e é na relação com esse outro que o pesquisador, ainda que iniciante, afirma-se como tal”.

Nesse caminhar, os mestrandos vão paulatinamente construindo suas ideias e representações acerca da atividade científica, a partir do contato com os sujeitos mais experientes e, especialmente, com os desafios que lhes são lançados no dia a dia do curso. Foi nessa direção que a pesquisa sobre a formação de professores e seus saberes apresentou-se a mim, como um universo de possibilidades na busca pela construção de conhecimentos e formação como pesquisador.

Nesse percurso, encontro-me em um caminho investigativo que entrecruza os estudos sobre saberes docentes no ensino superior e as narrativas (auto)biográficas, que se mostram desafiadoras, pois, conforme Passeggi (2010):

[...] ao descrever a mediação biográfica, os posicionamentos de quem narra e de quem acompanha evoluem durante o processo, conforme evolui a apropriação da escrita de si por quem escreve. [...] avalia-se não a vida de quem narra, mas sua capacidade de selecionar e analisar eventos significativos, que fatos marcaram sua vida, o que eles fizeram comigo e o que faço agora com o que isso me fez (PASSEGGI, 2010, p. 2).

Ao narrar os momentos mais significativos de minha trajetória na construção da docência, identifico aspectos relevantes que me possibilitaram estabelecer o tema e o objeto de pesquisa. São eles:

- No âmbito pessoal, a possibilidade de compreender-me como profissional da Educação. Revisitando o vivido e conectando-o com a produção acadêmica, (re)interpreto os significados e os impactos das experiências como docente em construção, podendo fazer opções pelo que fica, o que entra e o que sai, à luz do aporte teórico que embasa minha trajetória de formação e atuação profissional. Vejo-me impelido a buscar respostas em estudos e pesquisas e reflito sobre os aspectos que orientam e determinam a docência no ensino superior, suas construções, seus desafios e dificuldades. Estando na fase em que Huberman (1995) nomeou como “diversificação”, almejo alcançar outras etapas na carreira profissional docente.
- No âmbito social, a oportunidade de desenvolver um estudo que seja academicamente relevante, visto que os contextos educacionais mundial e brasileiro têm sido pautados pelo debate em torno das políticas de formação de professores, de forma mais efetiva a partir dos anos 2000 no Brasil, como afirmam Gatti, Barreto e André (2011). Estes estudos cresceram muito, estabelecendo como foco o professor, a docência na educação básica e no ensino superior, em cursos de licenciatura; as suas concepções, representações, saberes e formas de atuação; as condições em que os docentes realizam seu trabalho; e como as condições objetivas e subjetivas de trabalho interferem em suas práticas educativas e em sua constituição profissional. É significativa a possibilidade de poder contribuir com essa discussão, a partir de uma revisão sistemática da literatura referente ao objeto de pesquisa que estabeleço, haja vista sua relevância social e a oportunidade de compreensão mais abrangente dessa temática no contexto da formulação das políticas direcionadas à formação dos professores em nosso país, tendo em vista os desafios atuais:

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 11).

- No âmbito acadêmico, a possibilidade de contribuir com o avanço do conhecimento, por meio de um estudo que possa vir a ser relevante para a área de formação de professores, considerando a análise sistemática da produção acadêmica brasileira sobre os saberes docentes no contexto do ensino superior, com e pela pesquisa (auto)biográfica, a partir de múltiplos olhares. Desvelar o que a produção acadêmica versa sobre esse objeto de investigação pode vir a contribuir para ampliar os estudos sobre revisão sistemática de literatura e apontar possíveis demandas por pesquisas e estudos sobre essa temática, considerando as conexões deste nosso estudo com outras fontes e pesquisas já realizadas.

A experiência profissional como docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* e a participação nas disciplinas do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Sorocaba, em especial na disciplina “Pesquisa (Auto)biográfica e Formação de Professores”, possibilitaram-me um olhar distinto para a minha trajetória como profissional docente e um resgate reflexivo sobre as memórias inerentes ao que vivi como professor até aqui. As leituras, discussões e reflexões individuais e coletivas permitiram-me rememorar o passado com os olhos do presente, assim como prospectar o futuro. Desse modo, foi possível delimitar o objeto de estudo e estabelecer com mais clareza as questões que orientam este trabalho de pesquisa.

Outro aspecto de extrema importância nesse sentido foi a participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas Formação e Trabalho Docente (NEPEN), coordenado pela Profa. Dra. Bárbara Sicardi Nakayama, o qual integro junto com vários colegas da Pós-Graduação e egressos do programa de Mestrado. O NEPEN caracteriza-se como importante e efetiva fonte de geração de conhecimentos e de aprendizagens, proporcionando-me ampliar e compreender as bases teórico-metodológicas da pesquisa educacional com o uso das narrativas (auto)biográficas, assim como fazer uma opção epistemopolítica por essa abordagem. Neste sentido, pude compartilhar com o grupo o percurso de construção dessa pesquisa, recebendo críticas, sugestões e importantes contribuições, num processo no qual “refletir coletivamente sobre o que se faz era colocar-se na roda, deixar-se conhecer, expor-se” (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2001, p. 277).

Chegar a este ponto com certa nitidez sobre o que se quer, porque se quer e como chegar lá revela indícios de apropriação dos caminhos da pesquisa e um exercício de externalizá-la por meio deste texto.

Esta viagem, a qual o convido a conhecer por meio desta dissertação de Mestrado, tem por objeto de estudo desvelar o que a produção acadêmica nos últimos 17 anos vem

apresentando sobre os saberes docentes no Ensino Superior, com e pela pesquisa (auto)biográfica.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, compreendo o “espaço formativo” como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, o qual envolve conhecimentos, experiências e práticas educativas, assim como a construção de identidades sociais, pessoais e profissionais, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência e um sentimento de pertença (SOUZA, 2011, p. 44).

Ao definir e delimitar como objeto de estudo a temática de pesquisa sobre os saberes docentes no Ensino Superior, no diálogo com as narrativas (auto)biográficas, conectei-me com as vivências, experiências e estudos realizados nos espaços formativos da Pós-Graduação em Educação. Ademais, para essa conexão reporto-me a Passeggi (2010, p. 1), o qual indica que:

[...] no trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas... [...] O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. É nesse sentido que a escrita de si é formadora, promovendo a aprendizagem biográfica.

Segundo Passeggi (2010), a narrativa permite modificar os fatos vividos, pois sua interpretação toma um outro lugar, um outro tempo e uma outra intenção; assim, promove-se a chamada aprendizagem biográfica.

Enquanto pesquisador que se encontra num processo de construção profissional, ao compartilhar essa travessia de encontro com o objeto de estudo, reafirmo a necessidade de aprender seguindo uma outra maneira de pensar, diferente dos modos espontâneos de compreender o mundo e seus objetos, buscando a superação da inércia dos fatos e acontecimentos. Conforme Dieb (2016), trata-se da necessidade de elucidar a dimensão identitária da própria relação com o saber enquanto relação consigo mesmo, pois “a pesquisa é a tessitura de um texto em um contexto cujo perfil plural e conflituoso não se distancia de nenhum outro trabalho que envolve relações intersubjetivas” (p. 241).

Neste sentido, chegamos, inicialmente, ao estabelecimento de uma pergunta que viria a orientar a construção desta pesquisa:

- *O que as pesquisas acadêmicas publicadas na RBPA revelam sobre saberes docentes no ES?*

Nessa construção, nos pautamos em Tardif (2002, 2011), Pimenta e Anastasiou (2014), Zabalza (2004), Nóvoa (1992), Contreras (1997), entre outros autores que abordam os saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos professores, e também no próprio



exercício da docência, com o propósito de compreender o que pensam essas autoridades docentes sobre os seus próprios saberes, estes que se constituem como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). Esta pluralidade é complexa, e compreendê-la somente será possível se considerarmos a natureza múltipla de suas origens, as diferentes fontes de aquisição e as relações que os professores estabelecem entre e com seus saberes.

O diálogo com a abordagem da pesquisa (auto)biográfica em Educação, como fonte e método de investigação qualitativa, voltou-se para a área da formação de professores e recorreu a produções acadêmicas com e pelas narrativas autobiográficas que versam “sobre práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 13). Para incursão nesse campo, além dos referidos autores, nos respaldamos em escritos de Nóvoa, (1998), Josso (2007 e 2010), Passeggi (2010), Souza (2014), Passeggi e Souza (2017), entre outros que defendem a potencialidade da pesquisa (auto)biográfica e trazem uma diversidade de temáticas que entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência.

A partir desse diálogo com diferentes autores, reelaboramos a questão que orienta o desenvolvimento deste estudo:

- *O que as pesquisas acadêmicas publicadas na RBPA entre os anos de 2016 e 2021 revelam sobre saberes docentes no Ensino Superior?*

Com base nessa questão, definimos como objetivo central deste estudo desvelar os saberes da docência no Ensino Superior, a partir do mapeamento de produções acadêmicas entre os anos de 2016 e 2021, as quais dialogam com as narrativas (auto)biográficas.

Especificamente, procuraremos:

- Mapear os estudos que abordam os saberes docentes no Ensino Superior, a partir de narrativas (auto)biográficas, no período supracitado;
- Identificar as problemáticas e os referenciais teóricos que estiveram orientando tais estudos e quais são as suas contribuições ao desenvolvimento dos saberes docentes no Ensino Superior;
- Investigar os saberes que os docentes do Ensino Superior consideram importantes na construção de suas práticas educativas.

Adotamos neste estudo a metodologia quantitativa-qualitativa e optamos por uma investigação pautada no Mapeamento Sistemático, segundo as considerações de Falbo, Souza e Felizardo (2017), acerca da escolha dos descritores de busca, composição do *corpus* de análise e produção de resultados.

Buscando responder às questões de pesquisa, realizamos um Mapeamento Sistemático (MS) no recorte temporal delimitado, seguindo uma busca criteriosa por trabalhos já realizados e que se relacionam com o objetivo desta pesquisa, possibilitando “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas e metodológicas, análise crítica, indicação de tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Recorremos às narrativas (auto)biográficas como dispositivo de pesquisa, possibilitando organizar suas relações à luz de uma linha estabelecida, além de identificar, analisar, relacionar e trazer as principais citações de literaturas fomentadoras de conceitos e pensares sobre o objeto/tema que “são movimentos que permitem indicar o espectro de literatura relevante em uma área” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Esta dissertação está organizada em três capítulos, sendo estes precedidos por uma breve apresentação pessoal/profissional e uma introdução sobre a configuração do estudo.

A apresentação traz memórias da trajetória profissional do autor, sua relação com o objeto de estudo, seu ingresso na Pós-Graduação em Educação e a aprendizagem da pesquisa sobre a formação de professores, aspectos que o levaram a esta produção.

O Capítulo 1 tece considerações sobre os fundamentos teóricos da pesquisa, abordando os referenciais que tratam sobre a construção de saberes docentes no ensino superior, identidade e profissão docente neste contexto, o tornar-se professor universitário e o exercício da profissão docente. Apresenta, ainda, os marcos referenciais da pesquisa (auto)biográfica em Educação, evidenciando as potencialidades de estudos que fazem uso de narrativas no campo da pesquisa sobre a formação de professores.

No Capítulo 2, são apresentados os aspectos metodológicos da investigação, considerando o Mapeamento Sistemático, a delimitação do recorte temporal, o detalhamento das etapas de pesquisa (planejamento, levantamento bibliográfico, organização/sistematização dos dados de pesquisa) e apresentação do *corpus* e proposta de análise, a partir de eixos que emergiram a partir desse caminho metodológico.

O Capítulo 3 apresenta a realização do Mapeamento Sistemático (MS). Indica as categorias que emergiram da leitura dos artigos, estabelecendo relações entre os estudos

selecionados e os fundamentos teóricos apresentados no diálogo com a literatura, na perspectiva de responder às perguntas estabelecidas nesta pesquisa.

Nas Considerações Finais, pretendemos apresentar as perspectivas e as possibilidades deste estudo, assim como a intenção de impulsionar a realização de novas pesquisas a respeito dos saberes da docência no Ensino Superior, a partir das narrativas (auto)biográficas.

Nossa expectativa, com esta dissertação, é poder contribuir com a construção do conhecimento acerca dos saberes docentes no contexto do Ensino Superior, com e pela pesquisa (auto)biográfica, bem como elucidar possibilidades de estudos futuros nesse campo de conhecimento.

## **1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA**

Este primeiro capítulo tem por objetivo apresentar os referenciais teóricos sobre os saberes docentes no Ensino Superior e sobre as narrativas (auto)biográficas como pressuposto de pesquisa em Educação, assim como suas possibilidades no campo da pesquisa sobre formação de professores.

Iniciamos apresentando uma breve revisão bibliográfica sobre a docência no Ensino Superior, tendo em vista buscar informações e algum entendimento sobre como professores que atuam nesse nível de ensino constroem saberes e desenvolvem-se profissionalmente.

Neste diálogo com a literatura, trazemos à tona as principais discussões de autores e pesquisadores que abordam esse tema, destacando-se Josso (1988), Nóvoa (1992a), Contreras (1997), Zabalza (2004), Abrahão (2010), Tardif (2014), Pimenta e Anastasiou (2014), Gatti (2019), entre outros que comporão o referencial teórico necessário a esta pesquisa, estabelecendo uma base epistemológica sobre a formação docente universitária, com base em reflexões e contribuições de múltiplos estudiosos.

### **1.1 A docência no Ensino Superior: formação e desenvolvimento profissional dos professores**

Do ponto de vista histórico-social, a dinâmica da vida humana coloca sempre uma nova questão, um novo olhar, seja pelo questionamento, seja pela revitalização e/ou atualização de antigas verdades, ou pela configuração de um novo dado, um novo fenômeno ou um novo entendimento do vivido e daquilo que permaneceu em cada sujeito.

A formação e a atuação dos professores, enquanto atividades essencialmente humanas, sociais e historicamente situadas, configuram-se como um campo fértil para a realização de novas pesquisas. Neste sentido, estabelecemos um diálogo com a literatura inerente à formação, à atuação, à construção de saberes e à constituição e construção da carreira docente no Ensino Superior.

Pimenta e Anastasiou (2014) reconhecem a docência como um campo constituído por um amplo conjunto de conhecimentos específicos:

1. Conteúdos do saber e do ensino, das Ciências Humanas e Naturais;
2. Conteúdos didático-pedagógicos, relacionados à prática profissional;
3. Conteúdos dos saberes pedagógicos mais amplos da Teoria da Educação;

#### 4. Conteúdos do sentido da existência humana individual, pessoal e social.

A partir dessa categorização, fica premente que a docência se caracteriza como uma atividade profissional complexa, que requer dos profissionais a apropriação de múltiplos conhecimentos, muitos dos quais também vão sendo construídos durante toda sua carreira, num processo conhecido como desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009).

O profissional docente precisa ser formado numa perspectiva que supere a racionalidade técnica, pois, nesta, geralmente, a atividade docente restringe-se à apropriação de conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e execução de tarefas didáticas pré-definidas e formatadas. Além da apropriação desses conhecimentos, é necessário que o docente tenha oportunidades de construir saberes, de tomar decisões pedagógicas adequadas às demandas formativas dos alunos e de desenvolver-se profissionalmente. Nesse processo de evolução profissional, é essencial que o docente desenvolva as capacidades de refletir e de analisar criticamente o trabalho que realiza. Desse modo, constrói ou adquire novos conhecimentos e práticas, amplia sua consciência sobre o ensino-aprendizagem – vai formando e modelando sua identidade profissional a partir de um repertório que pressupõe a apropriação de novos conhecimentos e a construção de saberes específicos da docência. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 14) indicam que “valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente”. Complementamos esse pensamento, lembrando que a valorização docente também depende de condições objetivas de trabalho satisfatórias ao exercício da profissão.

Ensinar é uma tarefa complexa, pois, além de pressupor a apropriação de um amplo conjunto de conhecimentos, também carrega conflitos de valor, exige opções éticas e políticas por parte do professor. Ser professor, segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 15),

[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica,[sic] e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares.

A partir desse raciocínio, enquanto professores de instituições de Ensino Superior, também trazemos para o trabalho docente nossas intenções, as quais se transformam em ações que julgamos assertivas para a formação profissional e humana. Os conteúdos de ensino e as estratégias didáticas que utilizamos para ensinar se mostram fundamentadas por nossas formas de pensar, pelas concepções e pelos valores e compromissos éticos que nos movem enquanto sujeitos sociais e profissionais.

É comum, no entanto, encontrarmos, nas instituições universitárias, docentes de diferentes áreas que não tiveram formação específica e pedagógica para o exercício da profissão e vão se constituindo professores por meio de uma experiência acumulada a partir das trajetórias escolares que vivenciaram enquanto estudantes, ou seja, tornaram-se professores a partir de modelos com os quais tiveram e mantêm contato e que os levaram a compreender o ensino-aprendizagem como um processo lógico-linear, que, à sua maneira, trazem consigo a ideia do que é ser um “bom professor” (BENEDITO, 1995).

Com a crescente oferta e procura por formação superior, cresce também o número de profissionais não qualificados para o exercício da docência universitária. Com isso, há um aumento não proporcional, mas exponencial, da preocupação com os reflexos no ensino superior, pois, além do não preparo profissional, as interações e conexões interdisciplinares correrão forte risco de sucumbirem à falta de identificação desses profissionais com a docência, a qual se alicerçará cada vez mais pelo viés técnico-científico e pela intuição (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Esse cenário é preocupante, quando se considera a dimensão do trabalho pedagógico do professor. Sobre isso, Gatti *et al.* (2019, p. 19) esclarecem:

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido[sic] e[sic], para o qual[sic], já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas[sic] para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

Nesse processo, é também essencial o desenvolvimento de uma trajetória que valoriza a pesquisa da prática docente como uma possibilidade de desenvolvimento e qualificação do trabalho que vem sendo feito nas instituições de ensino superior. É fundamental conhecer as práticas educativas de seus profissionais, como concebem o ensino-aprendizagem e a relação com o saber-fazer, como constroem saberes e desenvolvem-se profissionalmente, entre outros aspectos.

Prevalece no ensino universitário um entendimento de que sua gênese deva estar baseada essencialmente na transmissão do conteúdo técnico-científico, pois sua apropriação dará ao corpo discente a capacidade de exercer a profissão sob a qual está constituída a sua formação. É nesse sentido que, para muitas pessoas, prevalece a ideia de que ser professor no ensino superior não requer formação no campo pedagógico do ensinar, sendo suficiente o

domínio de conhecimentos específicos e sua transmissão com destreza, pois o que o estaria fundamentando seria essencialmente a prática da pesquisa e/ou o exercício profissional no campo específico de atuação futura dos discentes.

Nesta linha de pensamento, ao nosso ver, míope e fragmentada, o professor tende a ser aquele que ensina pela exposição de conhecimentos técnicos e específicos aos alunos, sem se preocupar com o modo como se dá a aprendizagem. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem passa a ser vista como uma responsabilidade exclusiva dos alunos, restringindo-se o trabalho do professor universitário ao oferecimento de uma formação essencialmente tecnicista com vistas à atuação futura desses estudantes tão somente pelo viés laboral.

Uma preocupação que também emerge dessa visão é:

[...] a expansão quantitativa da educação superior e o aumento do número de docentes, em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica. [...] A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, aponta para a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. Também as novas demandas postas a esses profissionais (muitas vezes sobrecarregando-os) têm impulsionado estudos e pesquisas na área (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2001, p. 272).

No Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos professores dos níveis de ensino não universitário. Ao nos reportarmos à legislação educacional brasileira, “a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial” (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2001, p. 272-273).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) nada sugere ou define quanto ao perfil de formação pedagógica desse profissional. Seu texto apenas indica que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.  
Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Com efeito, a LDB não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, uma vez que esta deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2001). Esse problema é agravado pelo fato de que:

[...] as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores) deverão contar com "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado"; e que "o prazo para que as instituições cumpram o disposto é de oito anos" (LDB, art. 88, § 2, disposições transitórias) (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2001, p. 273; destaques dos autores).

Tais diretrizes caracterizam um cenário que nos leva a questionar o que é ser professor no Ensino Superior. Encontramos em Gatti (2019, p. 41) a seguinte definição:

Professores são profissionais do ensino, embora ensino possa ser tratado em diferentes concepções. Sua atuação, aprendizagem e formação em valores, atitudes e relações interpessoais deve[sic] ocorrer na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna.

Considerando os desafios a serem enfrentados pelos professores como profissionais, Gatti (2019) afirma que podem ser assim colocados: a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, os aspectos voltados ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais; c) integrar, de modo consciente, os fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática considerando os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo.

A respeito do que é ser um professor universitário, Benedito (1995, p. 131) traz a seguinte explicação:

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as realizações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas[sic] ela é insuficiente.

Tendo em vista os desafios da sociedade contemporânea, o que dizem os relatos dos estudiosos acima, torna-se uma necessidade premente repensar a docência e a instituição universitária. Sendo um profissional que presta um serviço à sociedade, "o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de ser capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação" (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2001, p. 271).



É na didática que encontramos uma maneira de oportunizar aos professores do Ensino Superior ferramentas geradoras de “experiências inovadoras”<sup>3</sup> de formação, de tal maneira que estas passem a influenciar suas práticas e, assim, cumprir melhor as funções que caracterizam a atividade docente, além de poder administrar mais eficazmente o processo educativo e averiguar seu resultado, gerando maior eficiência formativa a este processo.

Tal expectativa influencia fortemente os discentes desse nível de ensino, os quais esperam a indicação de um caminho seguro e pavimentado, que ofereça métodos definitivos para suas carreiras, inclusive como possíveis futuros docentes (GATTI *et al.*, 2019). É necessário observar a intencionalidade dessa inovação, visto que é “deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social” (FARIAS, 2006, p. 36).

Conforme Pimenta (1997), esta alta complexidade que o ensino universitário traz requer uma abordagem menos individualista e mais coletiva, com valorização da pesquisa e do compartilhamento entre pesquisadores, assim como reflexão crítica coletiva sobre práticas educativas.

Pimenta e Anastasiou (2001) apontam algumas possibilidades à docência universitária, considerando temáticas e propósitos formativos:

- a) Didática, docência e pesquisa: um dos importantes benefícios da pesquisa é a identificação da contribuição do lugar do saber didático na formação e na atividade docente, que traz a esta um caminhar mais estruturado, ainda que passível de personalizações individuais e até grupais, pois reagem ao contexto onde estão inseridas, ou seja, à sua administração e realidade política e social. Além disso, a pesquisa ajuda a compreender as indeterminações entre a forma (método de ensino) e conteúdo (área de conhecimento específico). Outra contribuição da pesquisa é o fomento da identidade dos professores e do saber ensinar na “práxis”, utilizando e até valorizando os saberes oriundos da experiência, do conhecimento técnico e pedagógico bem como consciência das questões políticas, econômicas e sociais.
- b) Formação inicial e formação continuada de professores: sobre isso, as pesquisas objetivam, entre outras, a identificação, *per se*, dos professores, pela explicitação de suas percepções enquanto profissionais docentes, sobre suas atividades e também

---

<sup>3</sup> Gatti *et al.* (2019) indicam que a adoção desse termo está em consonância com o princípio que concebe a formação docente como um *continuum*, reconhecendo que as constantes mudanças presentes na sociedade se refletem na escola, exigindo, dos professores, envolvimento em processos formativos que os auxiliem a fazer face aos desafios da prática profissional.

sobre seus alunos, métodos de ensino, as instituições a que estão vinculados ou de que fazem parte mesmo temporariamente, o papel dos estágios e os impactos desses estágios sobre suas formas de pensar e agir, assim como a importância da reflexão coletiva para sua constituição como professor.

- c) Ensino e aprendizagem: aqui, os estudos olham para as relações entre o saber científico e o saber pedagógico e trazem contribuições substanciais sobre o “aprender a aprender”; além disso, mostram que há mais pontos de união e concordância do que seu oposto.

As atuais pesquisas sobre a didática e a prática docente no Ensino Superior têm mostrado que, geralmente, os docentes buscam um método único de ensino-aprendizagem, que seja o menos questionável possível, ou seja, querem encontrar uma técnica específica para o exercício do ensinar. Tais pesquisas focalizam o vivido, as práticas e as experiências docentes, os programas de formação continuada, as demandas coletivas desses profissionais, seus significados, saberes e as possíveis (re)significações e (re)elaborações, considerando os novos aprendizados e a construção de práticas educativas mais conscientes e estruturadas. Ademais, apontam como esses profissionais vão construindo suas identidades docentes:

O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. Neste sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 58)

Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam, ainda, uma discussão sobre o que as pesquisas apontam a respeito da construção de práticas educativas específicas pelos docentes do Ensino Superior, destacando-se a:

- busca pelo desenvolvimento de teorias explicativas sobre novas propostas de ensinar;
- consideração da complexidade e subjetividade do ensinar, trazendo a interdisciplinaridade e a multiculturalidade como possibilidades a serem consideradas;
- valorização dos saberes dos professores e seus vieses como forma de ressignificar suas práticas educativas;
- valorização epistemológica da prática que fala sobre o saber docente, o pesquisador e o ensino.

Durante nossa jornada acadêmica, enquanto alunos, experimentamos vivências que fazem ressonância em nossas formas de ensinar quando nos tornamos professores. Essa

ressonância é fruto do que da leitura e a interpretação que trazemos conosco, atividades que nos servem de referenciais em sala de aula, ou seja, replicamos um conceito prévio sobre o que é ser um “bom professor”. Os conhecimentos e as vivências se entrelaçam na construção desse referencial, sendo determinantes na estruturação de nossa identidade docente, a qual também é determinada pelos saberes de que vamos nos apropriando na prática, pelas reflexões que estabelecemos sobre e nessa prática e pela reconstrução reflexiva dessas mesmas práticas, tendo em vista a elaboração e sedimentação (ainda que flexível) de um ensino que consideramos pertinente às necessidades formativas dos estudantes. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 86) indicam como esses saberes se articulam:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. [sic]Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Para que haja alteração e transformação das práticas pedagógicas, é preciso que haja uma tomada de consciência da necessidade da mudança pelo docente, a qual emerge a partir de uma análise crítica sobre sua atuação, esta mediada pelo conhecimento científico-pedagógico, pela (re)visitação das experiências vividas, pelo entendimento do quê ficou de mais significativo, por quê, o que se fez além do planejado e o que pode ser feito com isso.

## **1.2 Ensino, identidade e profissão docente no contexto do ensino superior**

Nas instituições de ensino superior, é comum encontrarmos, em especial, professores, técnicos e pesquisadores que atuam na docência, seja em sala de aula, seja fazendo pesquisas, e também foram dela, sendo muitas vezes mais reconhecidos, sendo mais valorizados e reconhecidos por sua competência e êxito como pesquisadores do que por sua capacidade didática de transmitir seus saberes científicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Como decorrência natural da busca pelo reconhecimento profissional, o docente universitário naturalmente acaba por dedicar-se às atividades de pesquisa em detrimento do ensino e de sua formação pedagógica. As atividades acadêmicas que realizam acabam sendo identificadas mais pela pesquisa e pelas atividades inerentes à pós-graduação do que com a docência propriamente dita:

[...] esses docentes trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, mas provavelmente pouco ou nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se assim de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados. Não se trata, em absoluto, de culpabilizar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 104).

A partir do ingresso como docente no Ensino Superior, passamos a construir uma identidade profissional, a qual incorpora as experiências obtidas ao longo de todo o processo de escolarização e formação profissional, as características dos contextos nos quais atuamos, o conjunto de valores que orientam nossas vidas e os determinantes sócio-político-econômicos que determinam a realidade em que vivemos. É comum, no entanto, considerarmos a formação profissional específica como suficiente para o exercício efetivo da docência na Academia, em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos essenciais a esse exercício. Neste viés, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 107) destacam outros elementos constitutivos da profissionalização dos docentes do Ensino Superior:

[...] formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentações, código de ética – têm características próprias que constituiram[sic] a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, estes aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada.

Sobre a profissionalização continuada e a construção da identidade profissional docente, há que se pensar em ações mais estruturadas que considerem os saberes oriundos das experiências de cada profissional, os saberes técnicos e pedagógicos, pois a docência é uma profissão que se relaciona diretamente ao ser e ao fazer humanos, em seus aspectos filosóficos, éticos, étnicos, sociais, políticos e econômicos.

Esse processo identitário e de profissionalização considera a singularidade e a subjetividade do professor como sujeito social e como profissional. Segundo Nóvoa (1992a, p. 16), “a construção do processo identitário é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes do pensamento reflexivo”. Não se trata de definir uma identidade fixa, mas

[...] de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade (NÓVOA, 2017, p. 118).

Contreras (1997) chama a atenção para a elevada complexidade encontrada nas práticas profissionais, o que também se verifica em relação à docência, que comumente se depara com situações indefinidas e contraditórias e, por isso, promotoras de conflitos que não se resolvem a partir da aplicação de teorias prontas ou de regras pré-estabelecidas.

A prática e a ação docente universitárias são atividades complexas, perpassadas por saberes individualmente obtidos e valorizados. Tais atividades ocorrem em cenários singulares, apresentam variantes igualmente únicas, envolvem indivíduos e sistemas com olhares, valores e necessidades próprias, (co)relações e situações ímpares, por vezes divergentes, por vezes convergentes.

Ensinar e aprender no Ensino Superior são, portanto, atividades complexas, determinadas por um conjunto de conhecimentos e por condições subjetivas e objetivas inerentes aos contextos em que se realizam. Ensinar e aprender não se materializam apenas a partir de uma perspectiva unidirecional, ou seja, do professor para o aluno, pois, segundo uma visão humanista e crítica, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25).

Freire (2002) categoriza a docência a partir de três eixos temáticos: 1) não há docência sem discência; 2) ensinar não é transferir conhecimento; e 3) ensinar é uma especificidade humana. O autor indica, também, as exigências à prática docente, quais sejam: a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento do sujeito e profissional, a curiosidade, o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo.

Segundo o autor, há uma íntima relação entre ensinar, aprender e seus protagonistas, relação a qual se dá numa perspectiva dialógica e horizontal, pois ensinar e aprender fazem parte de um processo maior – o de conhecer:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p. 25).

Outra abordagem importante acerca da complexidade das relações entre o ensinar e o aprender é feita por Pimenta e Anastasiou (2014) ao usarem o termo “ensinagem”. As autoras consideram que “na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (p. 205).

Esta relação intrínseca entre ensinar e aprender nem sempre é focada e enfatizada na medida em que merece e deve ser feita. Em nossa vivência como docentes do Ensino Superior,

ouvimos frequentemente de colegas professores que estão ali para ensinar e que aprender depende do aluno, de seu interesse e de seus esforços.

Tal postura revela um discurso que apresenta, de forma subjacente, a influência da abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (1987), trata-se de uma visão que corrobora a ideia de uma “educação bancária”, segundo a qual o docente percebe o aluno como um banco, no qual se deposita o conhecimento, e como um cofre vazio no qual se acrescentam fórmulas, letras e saberes científicos até "enriquecer" o aluno com o conhecimento escolar. Segundo a concepção freiriana, esse tipo de educação desestimula a curiosidade dos alunos e reprime suas capacidades de contestação, de desafiar-se, de arriscar-se. Trata-se de uma prática pedagógica permeada pelo autoritarismo, na qual o educador diz aos educandos o que devem fazer e o que responder, tornando-os sujeitos passivos. Corroborando essa ideia, Chauí declara:

Os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, à espera de aplicação. Assim, condicionados, abdicam da necessidade de pensar e de desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos sob a forma de estratégias variadas (CHAUÍ, 2001, p. 62)

Além disso, nos processos educativos escolares e universitários, encontra-se subjacente uma ideia de ensino-aprendizagem pautada numa lógica linear, como se a educação fosse uma ciência exata. Desse modo, parece haver apenas uma linha única de ação educativa, ou seja, aquela baseada em processos de transmissão de conhecimentos prontos e acabados aos alunos, os quais devem assimilar tais conhecimentos sem quaisquer dificuldades. É sob esse modelo que está baseada também a formação de docentes – padrão que lhes traz segurança para ensinar, posto que não é questionada, já que, há muitas e muitas décadas, fazem parte de todo o processo de escolarização e de formação que muitos desses professores, quando alunos, vivenciaram. Trata-se de um modelo que acaba protegendo o professor de eventuais indagações ou dúvidas sobre a efetividade ou não de suas ações educativas, visto que, segundo essa lógica, o ensino é uma via de mão única e a aprendizagem é, como já dissemos acima, unicamente de responsabilidade dos alunos.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), esse modelo promove, entre os alunos, desmotivação, passividade, individualismo, dificuldade de interpretação e de construção de um raciocínio complexo; seu interesse converge apenas para a obtenção de notas e não para uma aprendizagem efetiva, entre outros aspectos.

Contrapondo-se a esse modelo, Freire propõe uma educação problematizadora que consiste na “força criadora do aprender, da qual fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 2002, p. 28).

Neste sentido, o ato de ensinar não se encerra nem se limita ao oferecimento de conteúdos de ensino prontos e acabados aos alunos. Numa perspectiva problematizadora, os conteúdos de ensino tornam-se meios para a compreensão da realidade, para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo, profissional, político e social dos alunos. É nessa perspectiva que vislumbramos a “ensinagem” e a aprendizagem efetiva no âmbito das práticas educativas do docente do ensino superior.

Ao aprender um conteúdo, aprende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas. Esse dado aponta para a necessidade de uma competência docente na definição de ações a serem efetivadas pelos alunos sob sua supervisão, visando aos objetivos pretendidos, ou seja, estabelecer um processo de apreensão e construção do conhecimento (ZABALLA, 1998, p. 123).

Num processo de ensinagem, não cabe ao professor universitário apenas transmitir conhecimentos e ao aluno apenas assimilá-los. É preciso questionar as razões dessa hegemonia na relação entre o professor, o conhecimento e o aluno; compreender os aspectos que a fundamentam e orientam; e construir novas possibilidades educativas para o processo de ensino-aprendizagem profissional no ensino superior. Trata-se de uma mudança assaz difícil porque não se trata de algo superficial e restrito ao exercício da docência – os valores, crenças e afetos vão influenciar sobremaneira na nova postura que se espera do professor, postura que, por outro lado, não se efetivará, se esses valores, crenças e afetos também não forem repensado, redimensionados.

Considerando, no entanto, que os professores do Ensino Superior têm uma formação profissional baseada, geral e essencialmente, na apropriação de conhecimentos específicos e na repetição de procedimentos didático-pedagógicos, oriundos de modelos educativos com os quais tiveram contato ao longo de suas trajetórias escolares e de formação profissional, essa mudança de postura é, portanto, um complexo processo que pressupõe a desconstrução e a reconstrução de concepções sobre o ensino-aprendizagem e de transformação de práticas educativas intuitivas, acríticas e hegemônicas em práticas educativas transformadoras. Cremos que é devido a essa complexidade que muitos docentes do Ensino Superior tomam como referência a atuação de professores formadores que foram paradigmas profissionais importantes durante seus percursos formativos.

### **1.3 Saberes Docentes: repertório de conhecimentos do saber-fazer-ser docente no ensino superior**

A discussão sobre a temática da formação e profissão docente emerge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. No Brasil, essa discussão surge a partir dessa última – 1990 –, haja vista o movimento de profissionalização do ensino e a busca por melhorias da educação pública brasileira. Assim visto, percebe-se uma busca pela qualificação do trabalho docente, visando-se ao oferecimento de uma educação de qualidade aos estudantes, o que pressupõe a construção de conhecimentos específicos da docência, garantindo legitimidade da profissão e constituição da profissionalidade docente (GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2014; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; GATTI *et al.*, 2019).

No debate em torno dessas novas demandas na/para a formação de professores, situamos, inicialmente, as contribuições de Tardif (2014), que trazem uma reflexão sobre o saber dos professores, destacando que este saber assenta-se sobre transações constantes entre o que eles são (história pessoal, suas emoções etc.) e o que fazem. A esse respeito o autor afirma:

[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes (TARDIF, 2014, p. 60).

Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a formação e o estabelecimento do trabalho docente é a consideração dos diferentes saberes oriundos da história individual e profissional do docente. Por meio de uma abordagem teórico-metodológica que valoriza e potencializa a voz do professor, podemos compreendê-lo como um profissional que constrói conhecimentos e se desenvolve pela prática e pelo confronto com as condições que o meio onde se insere lhe apresenta.

É nessa perspectiva que as produções sobre os saberes docentes preenchem um espaço importante na formação de professores, relacionando-se a ela significativa influência para o desenvolvimento de ações formativas que extrapolam o viés acadêmico e abrangem dimensões pessoais, profissionais e organizacionais da profissão docente.

Segundo Tardif (2014, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Considerando que esses saberes são



provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente, o referido autor classifica-os em:

- **Saberes da formação profissional:** oriundos das instituições que formam professores e contemplam desde as escolas normais até as faculdades específicas das Ciências da Educação, pois estas Ciências não se limitam à produção de conhecimento mas também incorporam essa produção à prática do docente, transformando-a em prática científica. Este processo acontece durante a formação docente inicial e continuada e se articula às Ciências da Educação.
- **Saberes disciplinares:** definidos socialmente e administrados pelas instituições universitárias, os saberes disciplinares integram a prática docente e também são oriundos da formação inicial e continuada. Desenvolvem-se por meio das várias disciplinas oferecidas nos cursos universitários e, por isso, se relacionam com os diversos campos do conhecimento.
- **Saberes curriculares:** correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares selecionam, categorizam e apresentam de forma concreta em seus programas; esses saberes precisam ser aprendidos e aplicados pelos professores.
- **Saberes experienciais:** são saberes advindos do exercício da docência na prática; baseiam-se nas leituras e interpretações das situações vivenciadas e do meio onde está inserido o docente, sendo validados e incorporados à experiência individual e coletiva, levando o professor a criar novos hábitos e habilidades para o saber-fazer-ser.

Corroborando os estudos de Tardif, Gauthier (2006) reafirma a forma plural de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, quando indica que é muito mais pertinente conceber o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28).

As explicitações de Tardif (2014) acerca das tipologias de saberes trazem, de forma particular, o entendimento e uma consideração sobre a pluralidade e heterogeneidade do saber. Sobre os saberes da experiência, destaca que:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2014, p. 54).

Os estudos de Gauthier (1998) consideram a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve os saberes profissionais do próprio professor e parte do pressuposto de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as Ciências da Educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. Nessa perspectiva, seus estudos identificam a existência de três categorias relacionadas às profissões, quais sejam: *ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes*.

A primeira categoria, *ofícios sem saberes*, refere-se à atividade docente que é exercida sem que se apresentem os saberes a ela inerentes, pois, embora o ensino seja uma atividade desenvolvida desde os primórdios da humanidade, muito pouco se conhece a seu respeito. Por isso, ainda convivemos com algumas ideias preconcebidas que contribuem para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

A segunda, *saberes sem ofício*, tem seu início nas Ciências da Educação, ou seja, referem-se aos conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Para Gauthier (1998), tais conhecimentos foram produzidos sem se considerarem as condições concretas do exercício do magistério. São saberes que não se conectam ao professor real, pois a sua prática acontece num local de muitas variantes que interferem e até definem o processo de ensino, exigindo rápidas tomadas de decisão, ou seja, “buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (p. 25). Conforme o autor, esse obstáculo contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente.

Para o autor, torna-se um grande desafio para a constituição do profissional docente evitar o erro destas duas categorias, ou seja, ofício sem saberes e saberes sem ofício, por isso coloca como proposta um ofício feito de saberes, que mobiliza saberes que formam um repertório a ser utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

A carência da relação teoria-prática nos remete à premissa de que aprender a ser professor é como aprender a nadar, segundo um processo que acontece na prática e corrige-se no caminho, não por uma via estruturada, mas pautada na reação sobre os resultados adquiridos e considerando as questões político-administrativas, sociais, econômicas e os interesses pessoais dos profissionais, voltados à valorização da sua profissionalização enquanto docentes.

Tal fato confirma a necessidade de considerarmos múltiplos saberes para os processos formativos dos docentes, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 71):

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da

articulação de teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos de ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 71).

Tais saberes interagem entre si, (re)validando seus significados e tendo impacto sobre a construção da identidade docente. É fundamental considerar o papel que os saberes docentes exercem e que se busque formar professores como profissionais reflexivos, indagadores e pesquisadores, que desenvolvam conscientemente o ensino-aprendizagem segundo as necessidades formativas dos alunos, (res)signifiquem o ser-estar-saber docente e que possam colaborar com a construção de uma sociedade pautada na ética humanista.

É nessa tessitura das relações entre processos de formação/atuação docente e de profissionalização que emergem diversas possibilidades de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica apresenta-se como uma frutífera possibilidade de colaboração para o avanço do conhecimento sobre a formação de professores.

#### **1.4 Pesquisa Narrativa (auto)biográfica em Educação: marcos referenciais**

Segundo Passeggi e Souza (2016), no Brasil, o movimento (auto)biográfico em Educação fez florescer o uso das histórias de vida e de narrativas autobiográficas como metodologia de investigação científica no campo educacional.

Pergunta-se, no entanto: que tipo de conhecimento é possível gerar com base nas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne aos conhecimentos humanos e sociais? Essas perguntas demandam uma explicação sobre a demarcação da pesquisa (auto)biográfica, como um campo disciplinar em Educação, que dependerá, como sugere Christine Delory-Momberger (2005, *apud* PASSEGGI E SOUZA, 2016), de melhor apreender seus princípios epistemológicos, teóricos, metodológicos e políticos. Essa demarcação tem sido uma das principais preocupações do movimento (auto)biográfico no Brasil. Ainda respaldados em Delory-Momberger (*op. cit.*), os referidos autores chamam a atenção para uma questão fundante do espaço (auto)biográfico na pesquisa educacional, qual seja:

[...] que esse espaço não se limitaria à multiplicidade de gêneros biográficos e autobiográficos, mas ele concerne principalmente à compreensão da natureza do discurso autobiográfico, enraizado na atitude fundamental do humano “que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 3).

Ao priorizar o humano, conforme esclarecem os autores, o discurso autobiográfico situa-se numa perspectiva epistemopolítica, propondo uma nova episteme, pois permite conceber uma epistemologia do sul ou pós-colonial, contrária, portanto, às correntes positivistas e colonizadoras. Como exemplo dessa perspectiva, destacam-se os estudos de Ferrarotti (2013, 2014) sobre as histórias de vida, segundo uma perspectiva crítica, que se mostra subjacente ao movimento autobiográfico em Educação, histórias as quais necessitam ser cada vez mais exploradas, investigadas e enriquecidas, pois “a construção do conhecimento na pesquisa (auto)biográfica só se faz com o outro e no respeito ao outro, jamais pelo pesquisador isolado” (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 7). Segundo esses autores, no Brasil, as configurações do movimento (auto)biográfico em Educação se dão a partir de dois grandes períodos: um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge nos anos 1990; e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000.

Alguns trabalhos publicados sobre o uso das histórias de vida e de narrativas autobiográficas como metodologia de investigação científica no Brasil dão indícios de que esse movimento se centra, inicialmente, numa área específica: a da formação de professores. Passeggi e Souza (2014) indicam que o momento inaugural em Educação acontece nos anos 1990, quando cresce o interesse pelas abordagens autobiográficas e pelas histórias de vida de professores. Nesse contexto, se inserem os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Tais estudos se inspiram no

movimento sociohistórico das histórias de vida em formação. Essa é a primeira filiação do movimento (auto)biográfico em Educação, no Brasil. Ele é em larga medida tributário das contribuições dos pioneiros das histórias de vida em formação, que emerge, nos anos 1980, na Europa e no Canadá, no contexto da formação continuada de adultos. Ressaltam-se os estudos de Gaston Pineau (2005); Pierre Dominicé (2000), Marie-Christine Josso (2010), no mundo da francofonia[sic] e o de António Nóvoa (1992, 1995), no mundo da lusofonia (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 13).

Os trabalhos desenvolvidos sob esse enfoque voltam-se para a formação docente e recorrem às *histórias de vida e às narrativas autobiográficas* como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas docentes e as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas mas também para perceber como os professores lhes dão sentido. Estas emergem das narrativas de professores, em formação inicial

ou continuada, trazendo uma variedade de temas que entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência.

As histórias de vida em formação trazem um legado importante para o movimento (auto)biográfico. Segundo Passeggi e Souza (2016), consiste na modelização paradigmática da *pesquisa-formação*, proposta pelos pioneiros das histórias de vida – sobretudo por Gaston Pineau; emerge, então, no Brasil, a partir dos anos 2000 – e por poucos grupos de pesquisa, que se voltaram para os *memoriais de formação*. Referenciando-se nos estudos de Barbosa e Passeggi (2011), os memoriais de formação são concebidos como gênero autobiográfico universitário e como dispositivo de pesquisa-formação, visando instituir a pessoa do professor como principal interessada no conhecimento que ela produz sobre si mesma, para ela mesma, embora sob a perspectiva de uma injunção institucional. Busca, portanto, superar a visão aplicacionista da Educação, “marcada pela dicotomia teoria-prática, e concebê-la de modo mais dinâmico, conferindo a quem se forma a possibilidade de se tornar mais reflexivo sobre suas próprias práticas, em sala de aula, e mais autônomo em suas decisões” (PASSEGGI e SOUZA, 2014, p. 9).

Com efeito, na perspectiva ora apresentada, que contraria o modelo tradicional, a *pesquisa-formação* tem como “objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica” (PASSEGGI e SOUZA, 2014, p. 10). Assim, como ressaltam esses autores, no momento atual, a pesquisa-formação

[...] torna-se, um ponto de reflexão importante, nas pesquisas conduzidas nos mestrados profissionais em que emergem dissertações voltadas para as práticas pedagógicas. Um outro viés surge, também, em teses que tivemos a oportunidade de examinar mais recentemente. Os jovens pesquisadores se situam em processos de formação pela pesquisa, ressaltando como se formaram com o que pesquisaram e como pesquisaram na interação com o outro e consigo mesmos durante a pesquisa (PASSEGGI e SOUZA, 2014, p. 10).

Contribuindo com esses estudos sobre a pesquisa-formação, Morais e Bragança (2021) evidenciam a potencialidade da *pesquisiformação*<sup>4</sup> na abordagem narrativa (auto)biográfica, na medida em que possibilitam a (co)construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos que, ao longo do

---

<sup>4</sup> Morais e Bragança (2021) justificam que o uso de *pesquisiformação* (junto em itálico) se deve a uma escolha *teoricometodológica*, política e epistemológica dos autores, movidos pelos estudiosos nos/dos/com os cotidianos e o termo *pesquisa-formação*, separado por hífen, para se reportarem aos autores dessa abordagem, os quais assim o nominam.

processo formativo e de vida, foram tecidos pelo sujeito. Ao mesmo tempo, vão tecendo, também, um processo de (auto)formação capaz de ser mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência em curso.

É a partir dos anos 2000 que os estudos e pesquisas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil apresentam uma significativa e consciente tendência sobre a diversificação das preocupações de pesquisa dentro do movimento (auto)biográfico, observada no aumento expressivo de teses e dissertações de pesquisadores que recorreram ao “biográfico” e “autobiográfico”. Para ilustrar esse movimento, Passeggi e Souza (2014) citam os estudos realizados por Stephanou (2008), o qual constatou, entre os anos de 1990 e 2006, um deslocamento importante dos temas estudados, que passou de 2%, em 1997, para 21% em 2006, nas teses e dissertações, na área da Educação, submetidas a exames. Tais mudança e interesse, provavelmente, tiveram como fonte motivadora os grupos de pesquisa nas diversas universidades brasileiras, que tomam como objeto ou método de investigação as histórias de vida e os memoriais autobiográficos.

Esse momento do movimento (auto)biográfico ancora-se no êxito dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), iniciados em 2004, e que vêm congregando as contribuições de estudos e pesquisas realizados com fontes biográficas e autobiográficas nas mais diversas áreas do conhecimento. A referência ao biográfico (escrita da vida) é mais sugestiva da ação do sujeito que a denominação histórias de vida. Passeggi e Souza (2016) argumentam sobre sua opção por histórias de vida, para evitar o peso etimológico de grafia (escrita) e assim poder ir além dos limites do espaço interior do auto (eu), sendo a vida (bios) uma das dimensões essenciais do sujeito.

No Brasil, instalou-se a expressão pesquisa (auto)biográfica com o termo “auto” entre parênteses, contrariamente às outras denominações que evitam a presença do eu (auto). Passeggi (2016) aborda esta expressão quando afirma que os parênteses surgem pela primeira vez no título do livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, “O método (auto) biográfico e a formação”, publicado em 1988, em Portugal, com a ideia de que, ao utilizar os parênteses, os autores destacam a dimensão subjetiva do método a ser utilizado em Educação e a função formativa que o discurso autobiográfico traz consigo.

Segundo Passeggi e Souza (2016):

Esse artifício linguístico deixa em aberto múltiplas possibilidades de interpretação: sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausuram o eu, para alguns ou o colocam

em evidência, para outros. Essa alternativa dos parênteses, hoje consagrada no Brasil, diz, portanto, respeito a essas economias (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 16).

Ainda para os autores, os parênteses mostram dois desdobramentos: um voltado para a Sociologia e o outro à Literatura para a Educação. Em Sociologia, o interesse é averiguar as práticas sociais sob o olhar de quem narra; já em Educação, o foco se volta para a atitude de quem narra e assim delinear narrativamente sua experiência e com ela se reinventar. Por outro lado, em Literatura, a autobiografia será um gênero literário já demarcado.

A fim de melhor situar o movimento de crescimento da pesquisa (auto)biográfica em Educação no Brasil, Passeggi e Souza (2014) trazem informações importantes sobre o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que, desde 2004<sup>5</sup>, caracteriza o cenário geral sobre a configuração e organização das suas diferentes edições. O CIPA tem contribuído significativamente com estudos e pesquisas que utilizam fontes biográficas e autobiográficas em suas mais variadas áreas do conhecimento. Esse Congresso caracteriza o momento atual do movimento pela abertura para as mais diversas abordagens em Educação.

Sobre as narrativas (auto)biográficas, estas exercem o papel de formadoras, pois dão aos sujeitos que narram seus vividos a oportunidade de revisitar o que se lhes passou e, no processo reflexivo, ressignificam, confirmam, compreendem e/ou até transcendem o que lhes ficou, podendo vir a assumir uma nova leitura do que são e sentem, alterando suas ações, e a possibilidade de lhes gerar maior consciência e discernimento. Conforme Abrahão e Frison (2010, p. 192):

A dimensão de experiência, a (auto)biografia de formação, ou a narrativa de vida e formação sustenta-se por um movimento intencional. A intencionalidade, nesse caso, é condição que melhor obvia a dimensão formadora da narrativa de vida.

Ainda de acordo com os referidos autores, os sujeitos narram histórias sobre suas trajetórias profissionais de maneira intencional num esforço metacompreensivo, ficando evidente que os processos formativos de seus saberes na/da docência são igualmente marcados por esse mesmo esforço. Esta intencionalidade e esforço desvelam o complexo pensamento e a dimensão formadora da sua narrativa (auto)biográfica.

Considerar as experiências narradas como parte do processo formativo do professor do Ensino Superior implica uma compreensão de que os saberes docentes, neste contexto, se

---

<sup>5</sup> No ano de 2021, foi realizado o IX CIPA na Universidade de Brasília, nos dias 01 a 04 de junho, em formato remoto, com a temática “Narrativas em tempos incertos: democracia, memórias, utopias”.

consolidam não de forma estanque e demarcada, mas ao longo de um percurso que contempla suas vivências e trajetórias.

A problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento [...] (JOSSO, 2010, p. 111).

Antunes (2004) antevê a real possibilidade de essa memória docente contribuir no processo constante de formação dos saberes dos professores:

[...] a memória docente deve ser entendida como um pressuposto significativo para que se possa compreender que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal e que a maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem está influenciada pelas lembranças de sua formação; a memória docente constitui-se numa forma de conhecer e auxiliar o processo de formação inicial e continuada dos professores (ANTUNES, 2004, p. 27).

Nesta direção, Josso (1988) afirma que as trajetórias do viver, do aprender e do conviver fazem parte da epistemologia da formação (heteroformação, inter-formação e autoformação). A autora trata ainda da autoformação como a tomada da consciência sobre o caminhar para si e com o outro, a qual contempla a autoconsciência pela narração e pelas memórias dos processos de viver, influências contextuais, sociais, psicológicas e culturais.

As narrativas (auto)biográficas dos docentes trazem lembranças que podem explicar muitas práticas pedagógicas que se pautam em saberes oriundos de suas experiências e conhecimentos, constituídos durante suas trajetórias profissionais e pessoais. Complexo e contendo múltiplos entrantes que se relacionam de maneira única, tais saberes não podem ser desconsiderados, pois, conforme Contreras (2016), tais aprendizagens vão além do que se viveu e aprendeu:

[...] aprendemos com os professores e o que acontece em suas aulas, porque partilhamos com eles e pensamos numa relação do que se viveu em suas aulas. Mas também,[sic] aprendemos que geram em nós um pensamento do que vivido, às vezes indo além do que viveu, abrindo reflexões em que tentamos “tocar” em algo que parece tarefa educativa substancial (CONTRERAS, 2016, p. 26).

Ao narrar-se, o sujeito volta-se a si mesmo por meio da pesquisa autoformação, num processo de mudança de leitura e percepção de si, promovendo (res)significações.

Em Souza e Abrahão (2006), também verificamos que as histórias de vida constituem uma abordagem biográfica e (auto)biográfica das trajetórias de aprendizagem profissional, tomadas como narrativas de formação, inscrevendo-se em uma perspectiva epistemológica e metodológica que a compreende como processo (trans)formativo, imbricada nas experiências,



saberes e fazeres dos autores em contínua formação. Ainda conforme esses autores, o entendimento desse tipo de pesquisa implica as revitalizações das trajetórias pessoais e profissionais em diferentes contextos, pois

[...] um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p. 137).

Neste sentido, Abrahão (2006) chama a atenção para o cuidado que devemos ter com a narrativa (auto)biográfica, destacando a relevância de aspectos como empatia, ética, respeito e cuidado, pois estamos mexendo com o (que é do) outro. Por isso, em trabalhos que envolvem memória, o pesquisador precisa ser:

[...] consciente de que o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, estando à mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...] (ABRAHÃO, 2006a, p. 151).

A pesquisa (auto)biográfica está imbricada em uma perspectiva epistemológica que atua num tríptico aspecto: “no fenômeno do ato de narrar-se, no método de investigação e no processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores” (ABRAHÃO, 2006b, p. 191). Com efeito, a pesquisa que considera o método (auto)biográfico parte da história autorreferente, pelas quais o sujeito narrador mostra-se para si num processo de autoconhecimento, revela, ao mesmo tempo, a outrem, suas trajetórias de vida e, sobretudo, o que lhes importa, oportunizando possibilidades de novos entendimentos pelos novos olhares, com novos posicionamentos, mais conscientes, racionais e amplificados pelo entendimento da memória efetiva, pelas (re)construções de sua subjetividade e o que esta lhes causa.

Encontramos em Abrahão e Frison (2010) reflexões sobre as narrativas (auto)biográficas de formação e seu entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem:

Em pesquisa, as narrativas (auto)biográficas constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado, segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação (ABRAHÃO; FRISON 2010, p. 191).

Além disso, os autores explicitam que, nas narrativas (auto)biográficas, as pessoas universalizam (tornam público, divulgam) suas experiências, leituras e (re)significações,

mostrando as influências que tiveram ou exerceram na atuação profissional e/ou na vida pessoal, num processo de autoanálise e autorreflexão, consciente, intencional e crítico, sobre a vivência existencial, transformando essas vivências em saberes de formação.

A pesquisa (auto)biográfica, em contextos de formação de saberes, é um caminho aberto, sempre inacabado, que se mostra (trans)formador e receptivo a novas entradas, a partir do momento em que considera narrativas orais, escritas, sinalizadas ou imagéticas como fonte de pesquisa e formação, em um entrelaçamento indissociável de especificidade epistêmica e política. São saberes e fazeres imbricados na relação interpessoal com o sentido interinstitucional, no nosso caso, no Ensino Superior, e fortalecendo o papel das histórias de vida.

Acreditamos na potencialidade que as narrativas (auto)biográficas exercem na constituição dos saberes docentes e, assim, do ser docente que, como uma lente que amplia a cena, busca na memória os seus significados, vasculha desejos frustrados, necessidades não satisfeitas – cenas incompletas e fragmentadas, como uma imagem que se vê do outro lado do nevoeiro, opaca, com silhuetas indefinidas, mas sempre significativas.

Considerando o que fora exposto até aqui, reiteramos a adoção dos postulados da pesquisa por meio da narrativa (auto)biográfica na pesquisa educacional e, em particular, em nossa investigação. Optamos por essa abordagem de pesquisa como fonte e método de investigação voltada à área da formação de professores no ensino superior, com enfoque nos saberes docentes com e pelas narrativas (auto)biográficas.

## 2 PERCURSO DA PESQUISA

*A despeito das limitações que se possa fazer à produção científica, ela é incontestavelmente um fato que transformou e está transformando rapidamente a vida na face da Terra e mesmo levando o homem a explorar outras possibilidades fora dela.*

Geraldina Porto Witter (1999).

### 2.1 A construção da pesquisa

Na busca por estudos para a construção desta pesquisa, nos deparamos com a epígrafe acima, a qual nos fez não só pensar sobre as limitações na produção da ciência mas também sobre a possibilidade de vislumbrar o desenvolvimento de um estudo que pudesse contribuir com a sistematização da produção acadêmica quanto à formação de professores do ensino superior, considerando o uso das narrativas (auto)biográficas.

Sob tal raciocínio, procuramos responder à seguinte questão de pesquisa:

- *O que as pesquisas acadêmicas publicadas na RBPA revelam sobre saberes docentes no Ensino Superior?*

O objetivo central deste estudo é desvelar os saberes da docência no Ensino Superior, a partir do mapeamento de produções acadêmicas no período de 2016 a 2021, as quais dialogam com as narrativas (auto)biográficas.

Especificamente, procuramos:

- Mapear os estudos que abordam os saberes docentes no Ensino Superior, a partir de narrativas (auto)biográficas, no período supracitado;
- Identificar as problemáticas e os referenciais teóricos que estiveram orientando tais estudos, e quais são as suas contribuições ao desenvolvimento dos saberes docentes no Ensino Superior;
- Investigar os saberes que os docentes do Ensino Superior consideram importantes na construção de suas práticas educativas.

Dentro do campo das pesquisas sobre os saberes docentes no âmbito do Ensino Superior, com e pelas narrativas (auto)biográficas, adotamos o caráter quantitativo-qualitativo de análise de dados e como metodologia de pesquisa o Mapeamento Sistemático (MS), pois esta considera a produção científica existente sobre determinado tema, tendo por finalidade “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas e metodológicas, análise crítica,

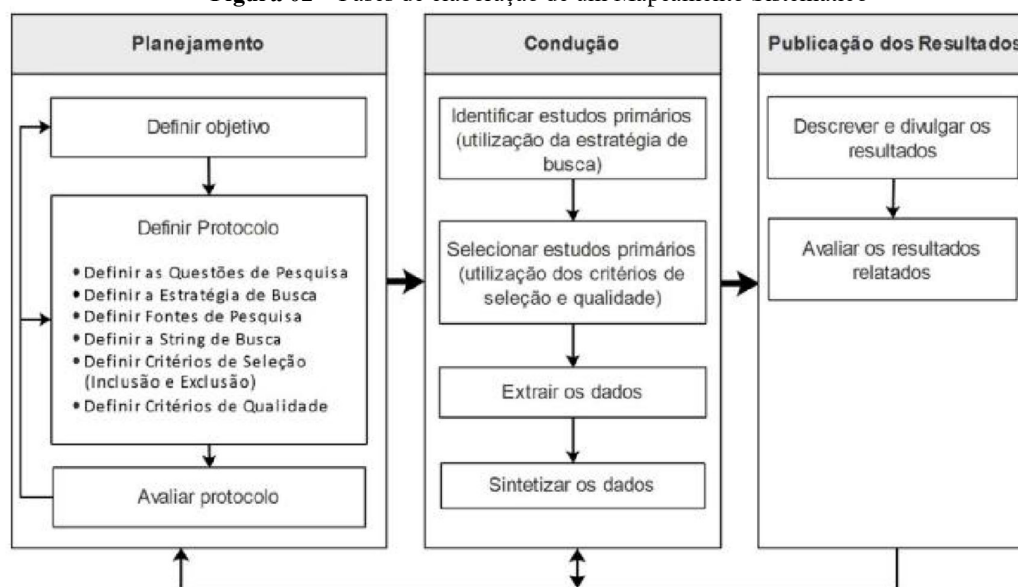
indicação de tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Conforme Gatti e André (2010), pesquisas qualitativas se estabelecem em uma abordagem investigativa com a finalidade de compreender aspectos formadores do ser humano que consideram as relações, cultura, meios onde se inserem e questões pessoais, estreitando a relação pesquisador/pesquisado, promovendo um posicionamento de não neutralidade do pesquisador. Além disso, a pesquisa qualitativa intenciona e promove uma visão amplificada dos fenômenos, pois considera as interações e as influências dos seus componentes.

Utilizaremos o Mapeamento Sistemático (MS), o qual, conforme Falbo, Souza e Felizardo (2017, p. 1), caracteriza-se como “uma revisão ampla dos estudos primários existentes em um tópico de pesquisa específico, que visa identificar a evidência disponível nesse tópico”. O MS gera o conteúdo primário para análise inicial e mais ampla para que, na evolução da sua tratativa, possamos especificar melhor o *corpus* da pesquisa, a fim de ir ao encontro da consecução dos objetivos da pesquisa e responder às perguntas que orientam este trabalho.

Metodologicamente, seguiremos as fases sugeridas por Falbo (2017), estabelecidas a partir de autores como Kitchenham e Charters (2007), que são: *planejamento do mapeamento*, *condução* e *publicação dos resultados*, conforme indicado na Figura 02 a seguir.

**Figura 02** – Fases de elaboração de um Mapeamento Sistemático



Fonte: Falbo, Souza e Felizardo (2017).

Segundo Falbo, Souza e Felizardo (2017), a primeira fase a ser realizada no MS é aquela em que se estabelecem os objetivos e as intenções da pesquisa, para, então, se delinear o objeto de pesquisa e as respectivas estratégias para a evolução do MS. Nesta fase, o pesquisador estabelece a fonte de dados para consulta e mecanismos de busca, para o que se deverá considerar a relevância e a conexão com a área estudada e sua respectiva confiabilidade.

Para que se possa definir uma forma metódica de decidir sobre a permanência ou não dos trabalhos encontrados a partir das buscas, é importante estabelecer critérios de exclusão e inclusão que considerem o foco da pesquisa, indicando quais poderão responder à questão que a orienta, e estabelecer eixos temáticos que convergem ou divergem entre os trabalhos (FALBO; SOUZA; FELIZARDO, 2017).

A segunda fase coloca em prática os passos realizados anteriormente. É nela que buscamos e selecionamos os trabalhos que se relacionam com os objetivos da pesquisa e analisamos quão adequados estão os critérios de inclusão e exclusão. Na sequência, os dados obtidos são organizados/planificados de maneira a possibilitar uma macro visualização das informações, para que estas possam ser cruzadas entre si e utilizadas de maneira adequada na realização da pesquisa.

Por fim, na etapa seguinte, se realiza a sistematização dos dados a partir da estratificação das informações, com a finalidade de encontrar caminhos e/ou respostas às questões de pesquisa, gerando resultados passíveis de serem, posteriormente, disseminados em forma de publicações de dissertações, teses etc. e veiculados também como artigos em periódicos.

Desta maneira, o MS gera conteúdo para a realização da RS, pois reúne múltiplos trabalhos relacionados a um determinado tema, abrindo caminhos para uma pesquisa que possa trazer importantes contribuições para a área pesquisada.

## **2.2 Os mecanismos de busca e análise dos trabalhos**

Com base na proposta e nos critérios estabelecidos por Falbo, Souza e Felizardo (2017), estabelecemos, como metodologia de pesquisa, como já dito, o Mapeamento Sistemático (MS).

Como fonte de busca e pesquisa utilizamos a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph)<sup>6</sup>. Essa revista publica artigos acadêmico-científicos

---

<sup>6</sup> A BIOgraph é uma Associação Científica sem fins econômicos, registrada como pessoa jurídica de direito privado, fundada em 16/10/2008 e aprovada na Assembleia Final do III CIPA (Congresso Internacional sobre

inéditos, que aprofundam e/ou sistematizam a pesquisa empírica realizada a partir de fontes biográficas e autobiográficas, assim como aquelas de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Com tal ação, procura fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação. Esta pesquisa considerou as 18 edições com 368 artigos publicados, sendo a última edição publicada e disponibilizada em 30 de setembro de 2021. Todas as edições estão disponíveis em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/index> (Acessado em: 11 nov. 2021).

**Figura 03** - Logomarca da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)



Fonte: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>.

A seguir, apresentamos as etapas e os caminhos trilhados para a coleta dos dados de pesquisa, quais sejam: *planejamento, condução e localização dos trabalhos e sintetização e análise dos dados*.

### 2.2.1 Primeira Etapa: Planejamento

Nesta etapa, definimos o objeto de pesquisa e o objetivo para a realização do Mapeamento Sistemático (MS).

A escolha pela RBPAB como fonte de busca deveu-se ao fato de essa Revista apresentar um vasto material produzido na área que buscamos desvelar. Para tanto, foi considerado o

---

Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Natal-RN. Conforme estabelece seu Estatuto, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica tem como objetivos: “1. congrega os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação; 2. promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 3. dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino; 4. estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 5. promover a crítica e o pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades”. (Art. 3º Estatuto BIOgraph). (Site da BIOgraph: <https://biograph.org.br>. Acesso em: 29 set. 2021).

período de 2016 a 2021, para a identificação das pesquisas e dos artigos que abordaram os saberes docentes no Ensino Superior, que utilizaram como dispositivo de pesquisa as narrativas autobiográficas.

Este período foi estabelecido como um dos critérios de busca, pois 2016 refere-se ao ano de início das publicações RBPA e 2021 refere-se ao ano de realização desta pesquisa, embora se definindo como limite de busca as publicações disponíveis até a data de 11 de novembro de 2021.

### 2.2.2 Segunda Etapa: Condução e localização dos trabalhos

Como na RBPAB não havia uma ferramenta específica de busca, adentramos cada uma das 18 edições e, a partir dos títulos de todos os artigos, incluindo os da sessão dos dossiês, classificamo-las – as 18 edições – à luz dos critérios de inclusão e exclusão. Tais critérios estão listados no **Quadro 01**, na seção 3.1.

Para complementar a caracterização dos processos MS e com a finalidade de classificar os achados dentro de eixos específicos, foram realizados fichamentos com as seguintes informações: objetivo do artigo, metodologia utilizada e principais resultados. A partir de então, passamos a realizar a análise propriamente dita.

### 2.2.3 Terceira Etapa: Sintetização e análise dos dados

Nesta etapa, analisamos os achados oriundos do MS seguindo os critérios anteriores e, para uma classificação destes em eixos, realizamos a leitura de todos os trabalhos de forma a localizarmos a qual eixo correspondiam.

Para tanto, utilizamos a metodologia de categorização proposta por Fiorentini e Lorenzato (2006), tendo em vista entrecruzar os dados e as informações, estabelecer uma relação entre os trabalhos selecionados e, assim, responder à problemática desta pesquisa.

### 3 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE PESQUISAS ACADÊMICAS PUBLICADAS NA RBPAB SOBRE SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

O mapeamento sistemático realizado nesta pesquisa iniciou-se pelo seu planejamento, no qual definimos: o objeto e objetivo de pesquisa, a RBPAB como fonte de busca e o período de 2016 a 2021 a ser considerado em nossas buscas, conforme mencionado no capítulo anterior.

A partir destas definições e conforme etapas estabelecidas, demos sequência pela condução e localização dos trabalhos e sintetização e análise dos dados, conforme apresentamos a seguir.

#### 3.1 Os movimentos de localização e seleção das publicações sobre saberes docentes no ES

Para a identificação das investigações que abordaram os saberes docentes no Ensino Superior, relacionados à pesquisa (auto)biográfica, no período entre 2016 e 2021, foram realizadas buscas na RBPAB.

Como já dito anteriormente, pelo fato de o acervo da RBPAB não oferecer um dispositivo de busca automática aos artigos disponíveis, fizemos uma busca manual, ou seja, acessamos cada uma das 18 edições disponíveis da Revista e mapeamos todos os artigos apresentados.

Localizados vários documentos, buscou-se fazer uma filtragem do material que nos seria útil ou não. Tal filtragem se deu em 3 movimentos descritos a seguir:

**1º Movimento:** Foram considerados todos os 368 Artigos das 18 edições da RBPAB publicadas até 11 de novembro de 2021, última ocasião em que buscamos coletar os dados de interesse desta pesquisa (a última edição (18) foi publicada em 30 de setembro de 2021), como potenciais contribuidores para a atual pesquisa.

A partir dos respectivos **títulos dos artigos**, foram selecionados todos aqueles que se relacionavam de alguma maneira com nosso estudo e também todos os que, a partir dos seus títulos, geravam qualquer margem para uma possível contribuição.

Neste 1º movimento, foram desconsiderados apenas os artigos cujos títulos deixavam clara a inexistência de uma relação com o objeto e/ou objetivo desta pesquisa.

Dos 368 artigos considerados, permaneceram, para o próximo movimento de análise, 123 artigos.



**2º Movimento:** A partir dos 123 Artigos selecionados e mantidos no 1º movimento, realizamos uma leitura que considerou as **palavras-chave** e **resumo** de cada um.

Assim, aplicamos os critérios de inclusão e de exclusão, condição que se mostrou de grande valia para que pudéssemos seguir com o Mapeamento Sistemático. Os artigos mantidos para o próximo movimento atendiam ao(s) critério(s) de inclusão e/ou não continham termos que atendiam ao(s) critério(s) de exclusão.

Para a definição desses critérios iniciais de inclusão e exclusão, consideramos os objetivos deste estudo, conforme destacamos no quadro a seguir:

**Quadro 01** – Critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados

Inclusão	Exclusão
Trabalhos que apresentam em seus títulos uma relação direta com o objeto desta pesquisa, identificado a partir de termos como: “Ensino superior”, “Saberes docentes” e “Narrativas (auto) biográficas”.	Trabalhos cujos títulos deixavam clara a inexistência de relação com o objeto desta pesquisa.
Trabalhos que tratavam dos saberes docentes e que utilizaram narrativas (auto) biográficas, mas que não abordavam especificamente um determinado nível de ensino que não fosse o Ensino Superior.	Trabalhos que não contemplavam pelo menos um dos critérios de inclusão.
Trabalhos cujo foco era os saberes docentes e foram desenvolvidos com narrativas (auto)biográficas ou por meio delas.	Trabalhos que não utilizaram as narrativas (auto) biográficas para circunstanciar suas pesquisas.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Dos 123 artigos considerados neste 2º movimento, 50 artigos permaneceram para a próxima análise, por atenderem aos critérios mencionados.

**3º Movimento:** Dados dos 50 artigos selecionados foram registrados em uma planilha com as seguintes informações: Autores, Ano, Título, Link de acesso, Edição, Página, Exclusão (sim/não, base, justificativa) e Resumo (Ver APÊNDICE A).

Realizamos a leitura integral dos 50 Artigos selecionados, dando continuidade à caracterização do MS. Nessa leitura, buscamos eventuais desvios e distanciamentos da atual pesquisa que não foram caracterizados pelos títulos, palavras-chave e/ou resumos.

Esse “mergulho” nos artigos nos permitiu identificar 24 trabalhos que não dialogavam com nossos objetivos iniciais por motivos diversos, conforme é apresentado no **Quadro 02** abaixo.

**Quadro 02** – Quantidade de trabalhos excluídos e Motivos da exclusão

Motivo da exclusão	Trabalhos Excluídos
Foco sobre a investigação do percurso formativo e não sobre saberes	4
Foco em literaturas e não em (auto) biografias	3
Análise documental de propostas pedagógicas	2
Foco em avaliação de aprendizagem	2
Narrativas (auto) biográficas não circunstanciam os trabalhos	2
Específico para o ensino infantil/básico	4
Narrativas Etnográficas	1
Explora sentidos da escrita de si e não nos sabres	3
Foco no sentido do trabalho do professor e não nos saberes	2
Foco na pesquisa-formação sem uso das narrativas (auto) biográficas	1
<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

Com a exclusão dos 24 artigos entre os 50 pré-selecionados, permanecemos com 26 artigos selecionados por satisfazerem a todos os critérios estabelecidos e, a partir desse material apurado, avançamos com o processo do MS.

O Quadro 03 a seguir apresenta informações que mostram a evolução da pesquisa realizada junto ao acervo da RBPAB e o número de artigos selecionados a partir dos movimentos apresentados, considerando-se os títulos, as palavras-chave, resumo e critérios de inclusão e de exclusão.

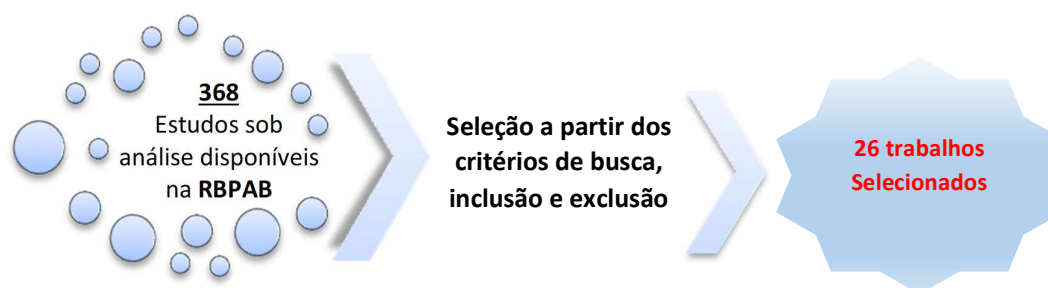
**Quadro 03** – Pesquisa realizada junto à RBPAB

RBPAB		Trabalhos Considerados			Trabalhos Selecionados
Edição	Ano	1º Movimento	2º Movimento	3º Movimento	
1	2016	11	5	2	2
2	2016	13	4	1	0
3	2016	15	6	3	2
4	2017	14	2	1	0
5	2017	14	7	3	0
6	2017	14	3	2	1
7	2018	19	2	0	0
8	2018	22	9	1	1
9	2018	20	9	4	0
10	2019	24	18	9	7
11	2019	21	6	1	1
12	2019	23	11	6	5
13	2020	28	17	8	3
14	2020	26	5	2	1
15	2020	30	3	2	1
16	2020	25	7	2	1
17	2021	26	7	2	0
18	2021	23	2	1	1
<b>Totais</b>		<b>368</b>	<b>123</b>	<b>50</b>	<b>26</b>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

Com os 26 trabalhos validados e selecionados a partir dos critérios estabelecidos, partimos para sua análise, avançando com o processo do MS, pela sintetização e análise dos dados, conforme apresentamos a seguir.

**Figura 04** – Processo de definição do *corpus* de análise dos dados obtidos



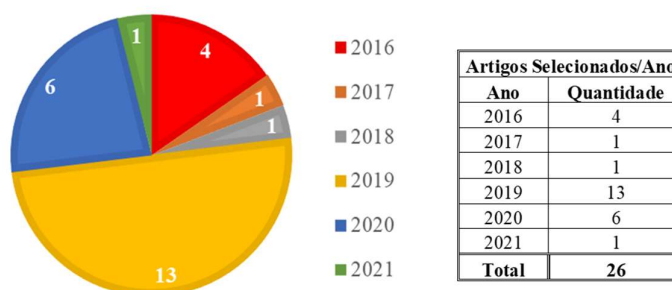
**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

### 3.2 Sintetização e Análise dos Dados: Um novo e mais profundo mergulho

Nesta etapa, analisamos os achados oriundos do MS seguindo os critérios anteriores. Para isso, fez-se necessário uma nova imersão, mas agora com a finalidade de analisar o conteúdo dos achados, dos quais passamos a extrair intenções, estratégias, referências e abordagens, para que pudéssemos identificar, ainda que numa leitura flutuante, as possíveis contribuições, contidas em seu *corpus*, a esta pesquisa.

No **Gráfico 01** abaixo, é possível verificar a incidência de artigos selecionados em cada ano.

**Gráfico 01** – Artigos selecionados por ano



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Ao observarmos a distribuição dos trabalhos selecionados, identificamos que uma análise anual dos dados poderia trazer conclusões distorcidas ou inconclusivas quanto a

eventuais movimentos ou tendências dessas pesquisas acadêmicas sobre saberes docentes no ES, pois algumas edições da RBPAB não trouxeram artigos relevantes para este estudo. Assim sendo, alguns anos apresentaram apenas um artigo selecionado, como no caso dos anos de 2017, 2018 e 2021.

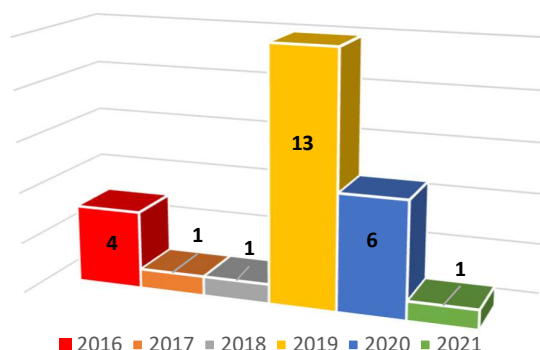
Conforme já mencionamos, a RBPAB é um periódico quadrimestral, que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas. A proposta temática dos artigos devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes. Assim, para cada edição, são estabelecidas temáticas que dialogam com o objetivo do Periódico. Como exemplo, trazemos as temáticas das edições que apresentaram um maior número de artigos selecionados para esta pesquisa.

A edição nº 10 do ano de 2019 trouxe como temática *Percursos narrativos em Educação Matemática*; já a edição nº 12, do mesmo ano, abordou o tema *Pesquisa (auto)biográfica em educação*. A edição nº 13 de 2020 tem como foco *As histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica*.

A definição destas temáticas/focos explica uma maior incidência de artigos selecionados para estudo em algumas edições quando comparada com outras edições consideradas.

Para conseguirmos apresentar dados e análises consistentes, dividimos o período considerado para esta pesquisa (2016 a 2021) em dois triênios, sendo o primeiro contemplando os anos de 2016, 2017 e 2018 e o segundo contemplando os anos de 2019, 2020 e 2021.

Tal ação nos permitiu agrupar os dados em dois blocos que se apresentaram distintos durante a primeira análise, conforme pode ser observado no **Gráfico 02** abaixo, e se mostrou válida nas análises subsequentes deste estudo.

**Gráfico 02** – Artigos selecionados por ano

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Iniciamos então um processo de adensamento da planilha (Quadro 2) utilizada para o registro dos dados dos artigos selecionados para o 3º movimento a qual, a partir deste momento, passamos a chamar de Fichamento dos Trabalhos com Dados Inerentes a cada Artigo, além dos já citados como: objetivos, referenciais teóricos, contextos da pesquisa, principais resultados, assuntos abordados e contribuições do texto (Ver APÊNDICE B). Os dados dos artigos selecionados estão listados no APÊNDICE C.

A seguir, faremos análises comparativas entre os triênios de 2016/17/18 e 2019/20/21, as quais foram pautadas nos objetivos, referenciais teóricos e assuntos trazidos pelas pesquisas, pelo mapeamento e interpretação quantitativa e qualitativa dos trabalhos.

### 3.2.1 ANÁLISE DOS OBJETIVOS DAS PESQUISAS

Com os trabalhos validados com base nos critérios estabelecidos e divididos entre os dois triênios citados, partimos para sua análise. Para tanto, adotamos como método o processo de categorização, que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 134), consiste em “um processo de classificação ou de organização de informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns”. Os autores estabelecem três categorias de classificação, a saber:

1. **Categorias definidas anteriormente à pesquisa;**
2. **Categorias emergentes**, ou seja, aquelas que surgem a partir do material utilizado;
3. **Categorias mistas**, obtidas do que emerge do material analisado e que se relacionam com a literatura sobre a temática estudada.

Neste estudo, nos pautamos nas **categorias emergentes**, as quais chamamos de eixos temáticos e que, conforme mencionado, surgiram a partir da análise dos 26 trabalhos selecionados. Utilizamos o modelo de fichamento apresentado no Quadro 5 acima, para mapear as produções acadêmicas, registrando informações contidas nos trabalhos selecionados.

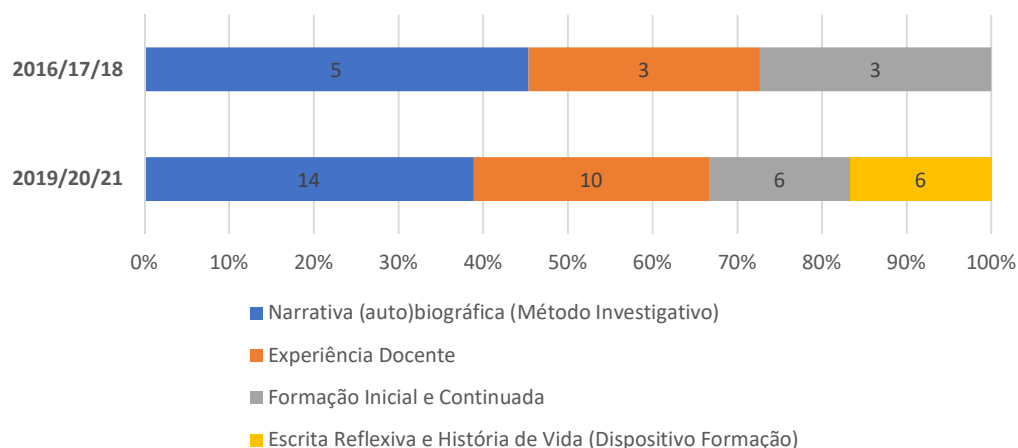
O próximo passo foi analisar os trabalhos e, sistematicamente, observar e aglutinar, pautados nos objetivos estabelecidos em cada trabalho, aqueles que apresentavam aspectos comuns a partir das categorias que deles emergiram. Conforme Fiorentini e Lorenzato (2006), este é o processo de produção de significados, pois nele são feitas anotações e considerações pautadas nas interpretações do pesquisador.

Assim, realizamos o mapeamento e a análise dos objetivos de cada trabalho na busca, para identificar quais saberes se revelam importantes na prática docente do Ensino Superior, segundo as produções acadêmicas analisadas desenvolvidas com as narrativas (auto)biográficas ou por meio delas. Durante esse processo, identificamos 4 eixos temáticos predominantes:

1. Narrativa (auto)biográfica (como Método Investigativo);
2. Experiência Docente;
3. Formação Inicial e Continuada;
4. Escrita Reflexiva e História de Vida (como Dispositivo de Formação).

A caracterização de cada eixo temático dará na sequência textual, no detalhamento dos mesmos no tópico no tópico 3.2.4.

O **Gráfico 03** abaixo apresenta um balanço quantitativo da incidência desses eixos temáticos, encontrados nos 26 trabalhos analisados. É importante ressaltar que a maioria dos trabalhos abordava mais de um eixo como foco para a constituição profissional docente. Os valores absolutos geradores dos Gráficos 03, 04 e 05 se encontram no **Quadro 04**.

**Gráfico 03** – Incidência dos Eixos Emergentes por triênio

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

**Quadro 04** – Valores absolutos geradores dos Gráficos 03, 04 e 05

	Objetivos de Pesquisa					
	Triênio		Triênio		Produções	
	2016/17/18	2019/20/21	2016/17/18	2019/20/21	2016/17/18	2019/20/21
Narrativa (auto)biográfica (Método Investigativo)	83,3	70,0	5	14	6	20
Experiência Docente	50,0	50,0	3	10		
Formação Inicial e Continuada	50,0	30,0	3	6		
Escrita Reflexiva e História de Vida (Dispositivo Formação)	0,0	30,0	0	6		

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

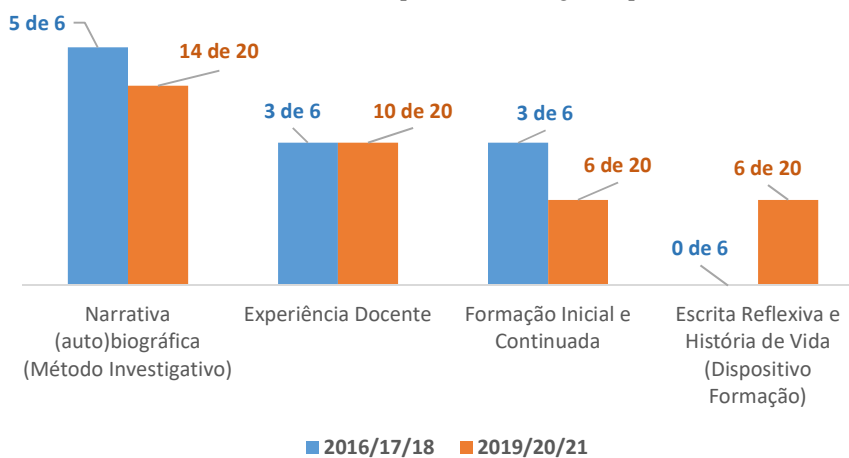
A partir da análise quantitativa e visual sobre os dados extraídos dos objetivos dos estudos selecionados, foi possível identificarmos dois pontos iniciais importantes:

1. Os 3 eixos emergentes no primeiro triênio também emergiram no segundo triênio, caracterizando a manutenção, mesmo que em diferentes proporções, da utilização das narrativas como método investigativo, o considerar da experiência docente, a formação inicial e continuada como meio de constituição dos saberes e práticas educativas de docentes do Ensino Superior e;
2. A emergência do eixo “Escrita Reflexiva e História de Vida (como Dispositivo de Formação)” apenas no segundo triênio, sendo que este emergiu nos textos como instrumento para a construção dos saberes docentes.

É provável que a intencionalidade da formação dos saberes docentes a partir das histórias de vida pelo processo de narrar-se e contextualização do ser humano como um todo se fortalece neste momento em que se discute a documentação pedagógica e uso de dispositivos como meio de formação, trazendo, assim, fortes elementos e argumentos para o (re)pensar do trabalho com narrativas, pois este se mostra como um possível provável movimento e tendência para os estudos na área.

Para uma melhor visualização, geramos o **Gráfico 04** abaixo, utilizando os mesmos dados do Gráfico 03, porém neste agrupamos os triênios por eixos emergentes.

**Gráfico 04** – Incidência por Eixos Emergentes por triênio

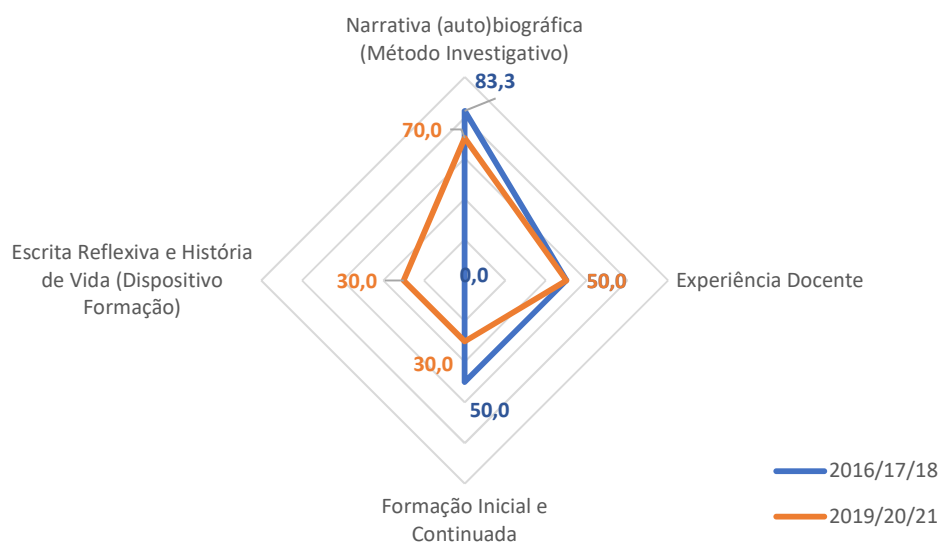


**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

A partir desta visualização, identificamos de maneira mais clara que, entre os triênios, houve a diminuição da incidência dos eixos 1 e 3, manutenção da incidência do eixo 2 e emersão de maneira expressiva do eixo 4. Tal observação nos fez avaliarmos uma possível tendência de movimento das pesquisas acadêmicas pela utilização das Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação de saberes e não somente como meio eficaz de desvelar esses saberes.

Assim, elaboramos, ainda sob o olhar dos dados gerados a partir dos objetivos das pesquisas, o **Gráfico 05**, que nos permitiu identificar e analisar uma ainda possível tendência das pesquisas conforme segue.



**Gráfico 05 – Tendência de Incidência por Eixos Emergentes por triênio (%)**

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Pela análise dos resultados, observamos, de acordo com a nova disposição dos dados, que foi possível mapearmos 3 pontos relevantes:

1. O achatamento do Gráfico no segundo triênio, o que caracteriza um movimento de distribuição do foco e utilização das narrativas como meio de desvelar saberes e dispositivo formativo de saberes docente do ES;
2. A diminuição da análise e consideração da Formação Inicial e Continuada como processo de constituição dos saberes docentes do ES, por intermédio das narrativas (auto)biográficas de 50% para 30%;
3. A manutenção da incidência de 50% sobre as pesquisas que buscaram, com a produção das narrativas (auto)biográficas, relatos sobre a experiência docente como meio de desvelar os saberes docentes do ES.

Por esta análise e mapeamento, observa-se a redução do viés técnico e elevação do considerar/olhar holístico do ser profissional humano como um todo no processo de constituição e formação dos saberes docentes.

Para validarmos (ou não) este movimento de redução do viés técnico e elevação do considerar humano como um todo, além de um outro olhar mais aprofundado sobre o significado das narrativas (auto)biográficas a partir dos estudos selecionados, recorreremos ao mapeamento dos referenciais teóricos utilizados nos trabalhos.

### 3.2.2 ANÁLISE DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS MAIS RECORRENTES

Para darmos início a esta análise, recorreremos ao fichamento dos artigos realizado e citado anteriormente e, em especial, aos dados descritos na coluna “Referenciais Teóricos”, onde registramos todos os autores referenciados em cada artigo selecionado.

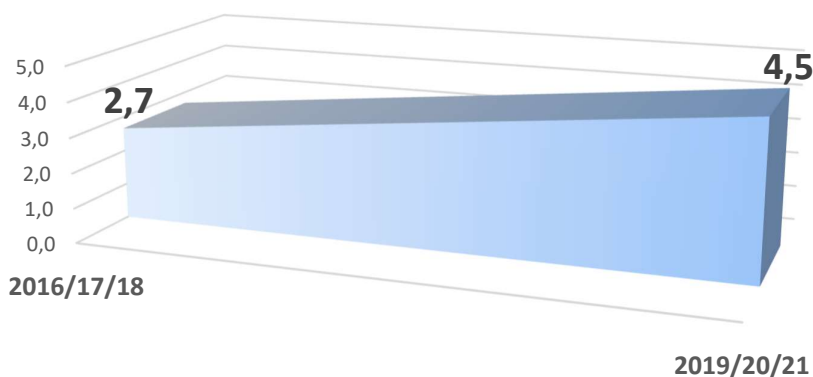
Como critério para esta análise, mantivemos os autores citados em 2 ou mais artigos, sendo que autores citados com mais de uma obra em um mesmo artigo foi considerado como apenas uma citação.

Os autores citados em apenas um dos artigos estudados não foram considerados nesta análise. Este critério foi assim estabelecido, por entendermos que a citação em um único artigo pode apresentar mais uma questão de preferência do que de tendência.

Os autores citados em mais de um artigo foram (em ordem quantitativa de citações): Nóvoa, Passeggi, Souza, Josso, Bolívar, Larrosa, Fiorentini, Abrahão, Contreras, Dominicé, Gatti, Tardiff, Ferrarotti, Freire, Huberman, André, Delory, Domingo, Foucault, Pimenta e Pineau.

O **Gráfico 06** abaixo mostra a média de citações de autores recorrentes por artigo. Os dados numéricos geradores deste gráfico se encontram no **Quadro 05**.

**Gráfico 06** – Média de citações de autores recorrentes / artigo / triênio



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

**Quadro 05** – Valores absolutos geradores do **Gráfico 06**

Citações		
Triênio	Média/Artigo	Citações
2016/17/18	2,7	16
2019/20/21	4,5	89

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Os autores recorrentemente referenciados nas pesquisas selecionadas, citam, invariavelmente, em suas obras, a necessidade de se considerar o ser como um todo em sua constituição como docente e na construção de seus saberes. Nóvoa (1992, p. 9) afirma “que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Corroborando tal perspectiva, os trabalhos selecionados no segundo triênio apontam um aumento na indicação desses autores, elevando a média de citações de 2,7 para 4,5, o que indica a confirmação do provável movimento neste sentido.

Impulsionados por este movimento identificado, vislumbramos a necessidade de investigarmos de maneira mais criteriosa os assuntos trazidos nas pesquisas, para que pudéssemos validar de forma ainda mais estruturada a possível e provável tendência diagnosticada. Dessa forma, adensamos o MS desta pesquisa, aprofundando o “mergulho” na análise dos dados fichados, a fim de trazermos à tona os autores citados com bastante recorrência no *corpus* de nossa análise, como forma de ratificarmos (ou não) os possíveis movimentos identificados.

### 3.2.3 ANÁLISE DOS ASSUNTOS TRAZIDOS NAS PESQUISAS

Iniciamos a análise mapeando os assuntos a partir de uma leitura flutuante, ou seja, sem a preocupação de qualificar o que o texto trazia conforme os eixos que emergiram nas análises anteriores. Tal leitura foi possível a partir da busca e menção de termos “*ipsis litteris*” tal como o texto apresentava.

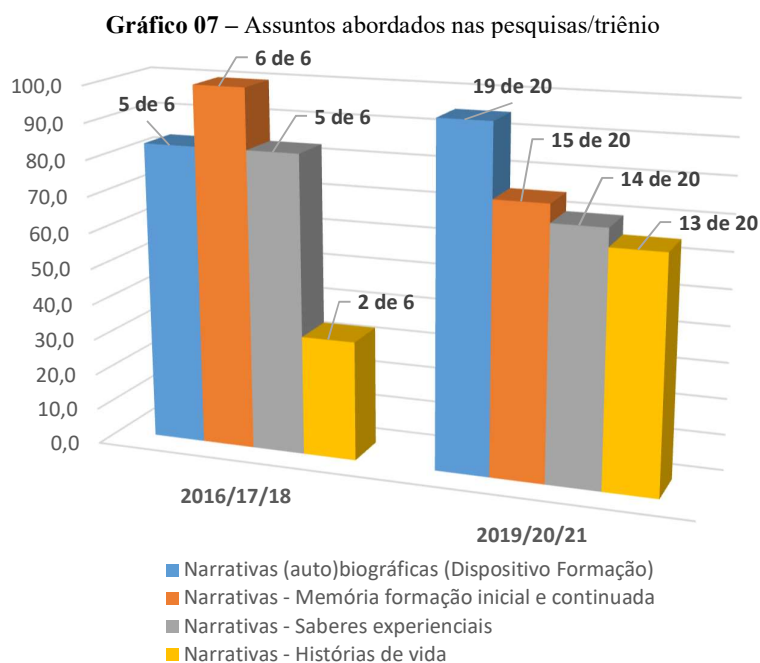
Em seguida, num segundo movimento de análise, classificamos os termos retirados dos textos conforme os eixos que deles emergiram, ao mesmo tempo que possibilitamos a identificação desses eixos emergentes.

É importante salientar que, nesta análise, consideramos as narrativas (auto)biográficas como “processo de formação”, pois as pesquisas trouxeram esta temática como meio de formar saberes docentes no ES a partir da formação inicial/continuada, saberes experienciais e/ou histórias de vida.

Embora todas as pesquisas tenham sido desenvolvidas com as narrativas (auto)biográficas ou por seu intermédio, algumas as trouxeram somente como método de investigação dos saberes docentes.

Para que pudéssemos observar e analisar o resultado da classificação dos termos em eixos, agrupamos os assuntos abordados e classificados por triênios, conforme apresenta o **Gráfico 07** abaixo.

Os valores absolutos geradores dos Gráficos 07, 08 e 09 se encontram no **Quadro 06**.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

**Quadro 06 – Valores absolutos geradores dos Gráficos 07, 08 e 09**

	Assuntos abordados					
	Triênio		Triênio		Produções	
	2016/17/18	2019/20/21	2016/17/18	2019/20/21	2016/17/18	2019/20/21
Narrativas (auto)biográficas (Dispositivo Formação)	83,3	95,0	5	19	6	20
Narrativas - Memória formação inicial e continuada	100,0	75,0	6	15		
Narrativas - Saberes experienciais	83,3	70,0	5	14		
Narrativas - Histórias de vida	33,3	65,0	2	13		

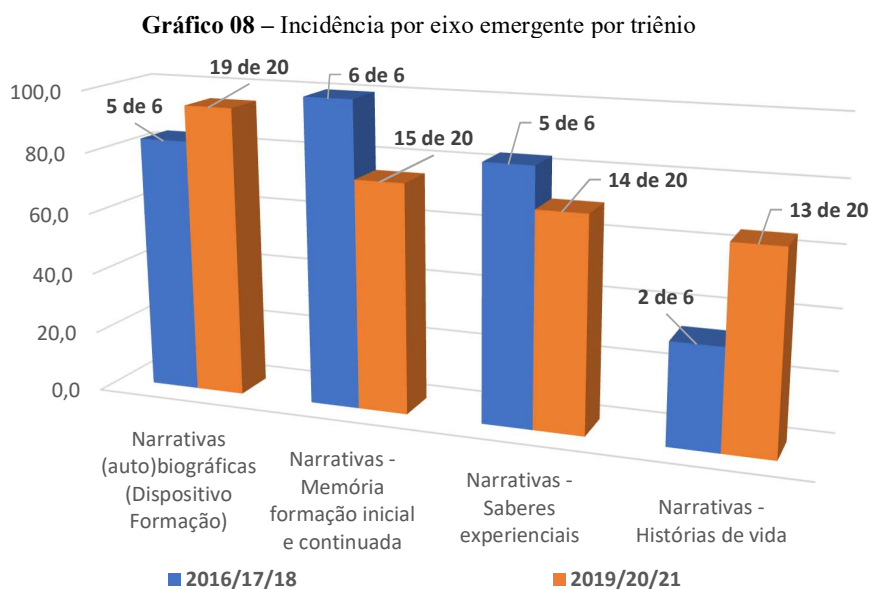
**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Desta análise, pudemos observar 5 informações relevantes para o nosso movimento de pesquisa, estas geradas quando da comparação entre os assuntos abordados em cada triênio; também observamos a relevância dessas 5 informações sobre a incidência desses assuntos, nesses mesmos períodos trienais. Foram elas:

1. O aumento do foco sobre as narrativas como meios de processos formativos entre os triênios, elevando-se de 5 no primeiro triênio para 19 no segundo;

2. No primeiro triênio, os 6 trabalhos analisados utilizaram as narrativas sobre memórias de formação inicial e continuada como dispositivo de constituição dos saberes docentes. No segundo triênio apenas 15;
3. No primeiro triênio, 5 trabalhos dos 6 analisados utilizaram as narrativas sobre saberes experienciais como dispositivo de constituição dos saberes docentes. No segundo triênio, apenas 14 produções das 20 analisadas consideraram as narrativas sobre saberes para formação dos saberes docentes;
4. Um aumento expressivo nos assuntos tratados nas pesquisas que consideraram as narrativas de histórias de vida como dispositivo de formação dos saberes docentes, sendo que no primeiro triênio apenas 2 dos 6 trabalhos analisados apresentaram essa temática, enquanto que, no segundo triênio, isso ocorreu em 13 trabalhos dos 20 apreciados;
5. No primeiro triênio, identificamos uma grande discrepância entre a utilização das narrativas sobre memórias de formação inicial e continuada, saberes experienciais e histórias de vida, situação que expomos no **Gráfico 07**.

Pelo **Gráfico 08** abaixo, é possível olharmos para cada eixo emergente, em que identificamos claramente o aumento da incidência da utilização das narrativas como dispositivo de formação e também das histórias de vida, ao mesmo tempo que observamos uma redução de sua ocorrência nos demais eixos, conforme já mencionado.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

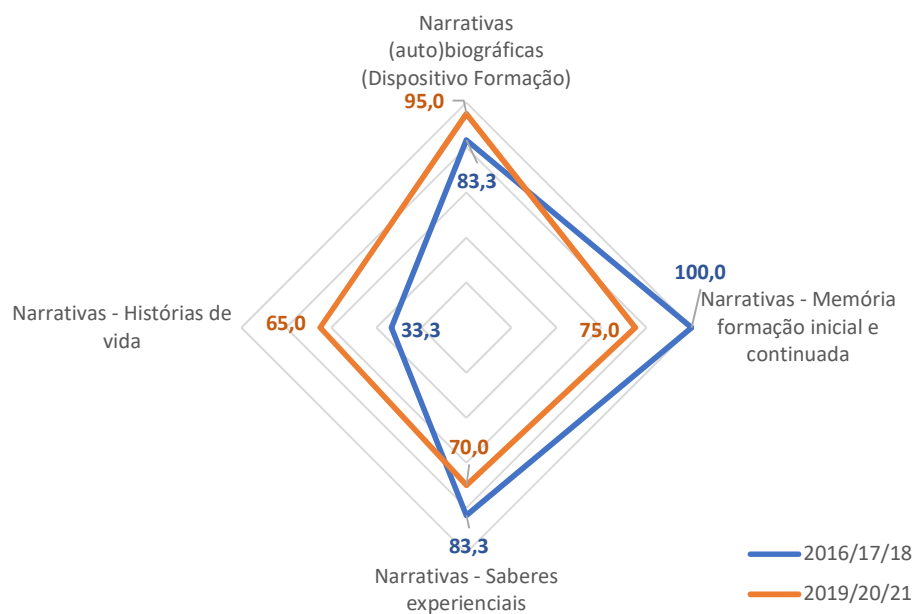
Tais identificações nos possibilitaram, mais uma vez, validarmos a possível tendência da utilização das pesquisas acadêmicas pela utilização das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação de saberes e, também, o provável movimento para redução do viés técnico e elevação do considerar humano como um todo. Tal afirmação está baseada na redução identificada pelas análises, por vieses distintos sobre as pesquisas, da incidência de eixos técnicos, ao mesmo tempo que identificamos a ampliação da incidência dos eixos humanos de maneira recorrente. Com resultados semelhantes, encontramos em Passeggi e Souza (2016) a afirmação de que

Com efeito, as narrativas autobiográficas, analisadas, nos últimos anos, em teses, dissertações, entrevistas rompem com as dicotomias positivistas, entrelaçando razão e emoção, sujeito e objeto de reflexão, nos processos de interpretação da experiência e atribuição de sentido à vida (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p.11).

Ao biografarmos, nos tornamos autores do movimento de autoconscientização que considera a razão e emoção, aspectos fundantes para a um caminhar emancipatório no processo formativo.

Assim, elaboramos, ainda sob o olhar dos dados gerados a partir dos assuntos trazidos nas pesquisas, o **Gráfico 09**, que nos permite visualizar a incidência das possíveis tendências e movimentos por eixo emergente por triênio.

**Gráfico 09** – Incidência por eixo emergente por triênio (%)



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Nesta visualização, constata-se a maior consideração das narrativas (auto)biográficas como meio de processo formativo e o salto de 100% da utilização das narrativas sobre histórias de vida no processo formativo dos saberes docentes.

Ao mesmo tempo, notamos a já mencionada redução sobre a utilização das memórias de formação inicial, continuada e experienciais como processos constitutivos dos saberes, embora estes ainda apresentem o maior percentual de participação nas pesquisas.

Conforme mencionado anteriormente, traremos neste momento, num movimento de diálogo com esta pesquisa, os autores que foram citados de maneira recorrente nos trabalhos analisados, como forma de reafirmarmos (ou não) os possíveis movimentos identificados. Além disso, dialogaremos com os referenciais teóricos apresentados no capítulo 1 desta pesquisa.

### 3.2.4 EIXOS E MOVIMENTOS IDENTIFICADOS EM DIÁLOGO COM AUTORES RECORRENTES E REFERENCIAIS TEÓRICOS DESTA PESQUISA

Para este movimento, revisitamos o fichamento realizado, no qual expusemos quais eixos emergentes as análises identificaram no *corpus*, e também os referenciais teóricos apresentados no capítulo 1 desta pesquisa que contribuiram para a construção de cada eixo.

Na sequência, trouxemos alguns dos referenciais identificados nas pesquisas em cada eixo emergente, como forma de adensar a validação dos movimentos e tendências identificados, mapeados e analisados.

Já de início, retomamos Pimenta e Anastasiou (2014), que reconhecem a docência como um campo constituído por um amplo conjunto de conhecimentos específicos, quais sejam:

1. Conteúdos do saber e do ensino, das Ciências Humanas e Naturais;
2. Conteúdos didático-pedagógicos, relacionados à prática profissional;
3. Conteúdos dos saberes pedagógicos mais amplos da Teoria da Educação;
4. Conteúdos do sentido da existência humana individual, pessoal e social.

Neste conjunto de conhecimentos, é possível identificar uma forte relação com os eixos que emergiram da análise dos trabalhos. Em consonância com essa identificação, vemos em Passeggi e Souza (2016) a sumarização do cenário geral sobre a configuração e organização de diversas edições do CIPA, sintetizando as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional em 6 eixos, sendo o Eixo II – Espaços formativos, memórias e narrativas o que apresentou, em média, 50% de incidência em relação aos demais eixos.

O Eixo II - Espaços formativos, memórias e narrativas é a temática que atrai, em média, cinquenta por cento das submissões de trabalhos a cada edição do CIPA. Trata-se, portanto, de um dos temas mais tradicionais, sinalizando uma orientação dominante no

Brasil. Esse eixo, volta-se para pesquisas que investigam as narrativas autobiográficas como dispositivo de pesquisa-formação, com ênfase nas discussões sobre memória e história da profissão docente, sistematizando aspectos sobre a constituição do ethos profissional, trajetórias de formação, tanto em espaços educativos formais, quanto não formais e informais (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 19).

Assim, adentraremos em cada eixo temático identificado nesta pesquisa num diálogo com a literatura abordada nos artigos analisados e também com o referencial teórico que compõe o *corpus* deste trabalho.

#### 3.2.4.1 Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de Formação

O primeiro eixo emergente – “Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de Formação” – procura desvelar como os docentes do ensino superior destacam, registram e analisam sua constituição como profissionais, como se tornaram professores e como se constituíram suas experiências, representações e escolhas no processo formativo, a partir das narrativas (auto)biográficas.

Essas narrativas e o escutar a si próprios caracterizam-se como partes de um movimento de investigação e formação, ao focar no “processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício da tomada de consciência por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se” (SOUZA, 2006, p. 14).

Um aspecto importante que se destacou na leitura dos trabalhos é o considerar a escrita de si como forte influência na constituição e formação dos saberes docentes. Verificamos, que, entre os trabalhos selecionados, a escrita de si foi também focada nas narrativas e se apresentou como um dos aspectos relevantes nos processos formativos, dando identificado nas produções, elevando-se a sua incidência, de 5 no primeiro triênio para 19 no segundo, caracterizando uma maior atenção para este viés sobre as narrativas.

As narrativas (auto)biográficas, conforme já mencionado, exercem o papel de formadoras, pois dão aos sujeitos que narram seus vividos a oportunidade de revisitar o que se lhes passou, aspectos que, em um processo reflexivo, ressignificam, confirmam, compreendem e/ou até transcendem o que lhes ficou – podendo vir a assumir uma nova leitura do que são e sentem, alterando suas ações – e, portanto, também a possibilidade de lhes gerar maior consciência e discernimento. Conforme Abrahão e Frison (2010, p. 192): A dimensão de experiência, a (auto)biografia de formação, ou a narrativa de vida e formação sustenta-se por



um movimento intencional. A intencionalidade, nesse caso, é condição que melhor representa a dimensão formadora da narrativa de vida.

Sobre narrativas como dispositivo de formação, Silva (2020) menciona em seu trabalho que a “pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente[sic], portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. E para ratificar essa afirmação, evoca Abrahão (2004) para nos dizer que, embora a pesquisa (auto)biográfica, faça uso de múltiplas fontes, esta é componente essencial na construção/reconstrução de sua subjetividade e dá ao pesquisador a possibilidade de (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo.

Com efeito, na perspectiva ora apresentada, que contraria o modelo tradicional, a pesquisa-formação tem como objetivo, conforme Passeggi e Souza (2014), “a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica”.

Ainda, Rocha (2020) cita a leitura de Larrosa (2015), o qual afirmou que ressignificar refere-se a uma mudança do modo de ver e compreender as coisas que nos acontecem e afetam, ou seja, nossas experiências.

Oliveira e Miorando (2020) apresentam as continuidades e discontinuidades nas práticas narrativas nos processos de pesquisa e mencionam o que Delory-Momberger nomeou de dupla hermenêutica. Quanto ao narrar o seu vivido, quem narra elege aquilo que quer compartilhar, realizando o primeiro movimento hermenêutico. Então, o pesquisador (com)partilha da experiência narrada e é convidado ao exercício da ampliação do narrado, mostrando os contextos de produção de fala ou de escrita.

Concordamos, então, com Passeggi e Souza, os quais tão bem comentam sobre a narrativa pessoal, subjetiva, levando-nos a entender

[...] que esse espaço não se limitaria à multiplicidade de gêneros biográficos e autobiográficos, mas ele concerne principalmente à compreensão da natureza do discurso autobiográfico, enraizado na atitude fundamental do humano que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 3).

Observamos que olhar para as Narrativas como dispositivo de formação não é algo novo, pois que sugere uma tendência já percebida em estudos anteriores e por autores diversos. Sobre tendências, Matos (2016) cita a contribuição dos autores anterior e imediatamente acima citados em trabalho produzido com Vincentini, os quais afirmam:

as pesquisas no contexto da formação vêm demonstrando duas dimensões importantes para o processo de emancipação do sujeito-ator-autor, por um lado, a reflexividade

autobiográfica na promoção da transformação das representações de si, por outro, a possibilidade de ‘inserção negociada’ na cultura (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 308).

Carvalho e Silva (2019) trazem em sua pesquisa a menção também de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) os quais afirmam que, no Brasil, a partir de 1990, as pesquisas sobre a escrita de si no processo de formação e profissionalização docente expandiram-se, dando um passo importante na valorização da escrita dos profissionais da Educação como dispositivo de formação.

#### 3.2.4.2 Narrativas – Memória de formação inicial e continuada

Este segundo eixo, que desvela a constituição dos saberes docentes desenvolvidos com as narrativas e por meio delas, sobre formação inicial e continuada, leva em consideração essa formação e a sala de aula e suas contribuições para o desenvolvimento de saberes importantes à prática docente. Dessa forma, os docentes constroem suas próprias práticas pedagógicas, as quais se materializam no ensino-aprendizagem, na relação com o saber e com os discentes e no modo como caracterizam e avaliam suas práticas educativas. Nesse sentido, Tardif (2014) acrescenta que:

[...] a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. [...] são transmitidos nos cursos de departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2014, p. 38).

Caminhando nessa direção, Monteiro e Fontoura (2016) argumentam em sua pesquisa que há uma busca pela configuração das práticas de Formação com base em histórias de si e, para isso, referenciam Josso (2010), que contribui ao afirmar que, por meio de narrativas, os professores podem reconstruir suas práticas docentes, construir pontes entre a realidade de seu trabalho e os saberes construídos em seus (per)cursos formativos.

Os autores Nacarato, Moreira e Custódio (2019) identificam e agrupam em sua pesquisa, numa única modalidade, narrativas que se baseiam nos processos formativos, evidenciando a recorrência do considerar o processo formativo como formador de saberes docentes pelas narrativas.

Na modalidade Narrativa de formação, inserimos todos os estudos que utilizaram dispositivos de produção de dados, tais como registros ou diários reflexivos sobre a

formação, narrativas sobre o processo vivenciado na formação inicial ou continuada e os memoriais de formação (NACARATO; MOREIRA e CUSTÓDIO, 2019, p.7).

Contreras (2016), conforme já trouxemos, contribui com precisão para este viés ao dizer:

[...] aprendemos com os professores e o que acontece em suas aulas, porque partilhamos com eles e pensamos numa relação do que se viveu em suas aulas. Mas também,[sic] aprendemos que geram em nós um pensamento do que [sic] vivido, às vezes indo além do que viveu, abrindo reflexões em que tentamos “tocar” em algo que parece tarefa educativa substancial (CONTRERAS, 2016, p. 26).

Esse eixo temático está relacionado aos trabalhos que tiveram como foco discutir o campo de graduação, a formação de professores e a relação desta com a construção dos saberes de professores do Ensino Superior. Nesse eixo, constatamos que, no primeiro triênio, 100% dos trabalhos analisados utilizaram as narrativas sobre Memórias de formação inicial e continuada como dispositivo de constituição dos saberes docentes. Embora esta incidência tenha diminuído para 75% no segundo triênio, ainda se insere no segundo eixo, com maior incidência nas pesquisas analisadas.

#### 3.2.4.3 Narrativas – saberes experienciais

O terceiro eixo temático evidencia o desenvolvimento dos saberes docentes, a partir da trajetória e experiência profissional com as narrativas e por seu intermédio. Volta-se para o modo como os professores concebem e refletem a própria prática pedagógica e a prática educativa.

Os trabalhos inerentes a esse eixo apresentam a relação entre os docentes e suas práticas em sala de aula, seus sentimentos, crenças e perspectivas na relação com a prática. Trata-se de um viés visto de dentro, por terem já ingressado na docência, considerando o processo de aprendizagem profissional, suas dificuldades e superações, a visão de quem pratica e colhe seus resultados, os modelos didáticos praticados, o aprendizado pela experiência e os desafios da profissão docente. Conforme ressalta Tardif (2014):

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se[sic] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014, p. 38).

Em seu trabalho, Matos (2016) cita Nóvoa (2013) que, sobre este constructo, afirma: “é mais acertado falar em processo identitário, através do qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.”

Na citação acima, é possível identificar, além do considerar a experiência como processo formativo dos saberes, um considerar da integridade do ser humano quando o autor menciona a “história pessoal” como fator constitutivo. Alinhado a isso, Monteiro e Fontoura (2016) citam Contreras (2002), que aborda a reflexão sobre questões éticas e morais ao afirmar que “Significa também o processo pelo qual os professores revivem, renovam e ampliam seu compromisso, refletindo sobre os propósitos éticos e morais do ensino, considerando que as consequências desses compromissos se alimentam das experiências”.

Em artigo de sua autoria, Abreu, Megid e Almeida (2019) citam Abraão (2011), que defende a ideia da não necessidade da linearidade sequencial no discurso narrativo, pois a vida também não tem essa natureza linear. Essa contribuição traz a ideia da inexistência de uma linha em respeito à própria natureza humana, ainda que se considerando suas experiências como forma constitutiva dos saberes docentes.

Neste sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência no Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 58) “Saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”.

Conforme Tardif (2014, p.54), “Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Segundo Josso (2010, p. 111), “A problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento”.

Em seu trabalho, Simas e Prado (2019) reproduzem o relato de uma professora que pesquisou como se constituiu professora também por meio das reflexões sobre as suas experiências socializadas na escola, a partir da escrita de narrativas e da pesquisa narrativa sobre a própria prática, sempre em diálogo com outros sujeitos. A produção das narrativas reflexivas

sobre a prática de ensino e a investigação narrativa realizadas pela professora evidenciaram o saber da experiência que ela construía à medida que vivenciava e pensava o cotidiano da escola.

Esse terceiro eixo temático trouxe como enfoque a constituição dos saberes docentes a partir das narrativas sobre trajetória profissional e suas experiências. Esses trabalhos evidenciam como as práticas profissionais podem influenciar os docentes na constituição de seus saberes e em seus modos de ser, pensar e agir. Embora a incidência desta temática tenha apresentado uma queda de 83% no primeiro triênio para 70% no segundo triênio, este ainda representa o 3º eixo de maior incidência entre as pesquisas analisadas.

#### 3.2.4.4 Narrativas – histórias de vida

O quarto eixo temático, faz referência à influência das narrativas sobre histórias de vida do professor universitário em seu processo formativo, as quais, numa perspectiva amplificada, considera o ser humano e sua trajetória pessoal e profissional, a visão da profissão docente enquanto pessoa, além de quanto e como essas histórias impactaram o processo de constituição e formação docente, incluindo o conhecimento adquirido, as experiências, seus significados e o desenvolvimento de referências importantes que lhes serviram de inspiração, quando ainda estudantes, a partir das quais construíram uma imagem e geraram representações de um ideal de perfil docente. Trata-se do processo de passagem do *ver o professor* ao *ver-se professor*.

Este eixo emerge de maneira significativa e explícita no segundo triênio e refere-se ao desvelar a formação dos saberes docentes a partir das histórias de vida e contextualização do ser humano como um todo no processo de narrar-se. Traz uma perspectiva da profissão docente enquanto praticada por um profissional e pessoa que “[...] combina, mobiliza, põe em ação todas as outras dimensões do ser, a fim de se completar em seu movimento, em seu deslocamento, em sua transformação desejada [...]” (JOSSO, 2007, p. 430). Neste eixo também se reflete sobre quanto e como fatores não técnicos e metodológicos impactaram no processo de constituição docente; sobre o conhecimento adquirido na vida, seus significados. O relatar-se exige reflexão e maturidade, poder sobre o discurso, já que “fato biográfico é entendido como um ato de linguagem, pelo qual o narrador se apropria da palavra para falar de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36), desencadeando o desenvolvimento de referências importantes a serem seguidas, que construíram a imagem de professores, marcaram suas trajetórias e geraram representações do ser professor. Não se trata, entretanto, de algo único, isolado de outros fenômenos.

Contribuindo com isso, Nóvoa (2017, p. 118) diz: “Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade”.

O considerar das histórias de vida e suas subjetividades mostra-se, cada vez mais, uma frequência, conforme afirma Souza (2006):

os estudos das histórias de vida no campo educacional entram na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspetos[sic] de sua história: pessoal, profissional e organizacional (SOUZA, 2006, p. 69).

Antonio Bolívar (2014), com um olhar mais atual para as nuances das abordagens (auto)biográficas, recorda a questão, já citada anteriormente, da legitimação da justificação de conhecimento cuja procedência deve-se a uma história de vida singular/subjetiva.

Fiorentini (2004 *apud* Coura, 2019) sobre essa singularidade assim se manifesta:

Tomando como pressuposto que os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor, são lentos e contínuos, iniciando-se antes do ingresso na formação inicial e prolongando-se por toda a vida, é razoável considerar que o trabalho que o formador exerce na licenciatura, além de ensinar cálculo, Álgebra ou Didática, revela um modo de ser professor (FIORENTINI, 2004 p.78).

É também por uma postura de pesquisa e história, que nega a existência de uma verdade única e essencial e a neutralidade de quem produz e relata uma pesquisa/história, que as compreensões tecidas a partir das pesquisas realizadas têm se dado por meio das narrativas ou análises narrativas de narrativas (BOLÍVAR, 2001 *apud* SILVA, 2019).

O modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos, determina o que somos, fazemos e sentimos.

Nós somos, assim, parte integrante e em ligação ativa com o ecossistema terrestre pela nossa pertença biológica ao reino animal, sem falar de nossos laços com o Universo. Nossa consciência ecológica está apenas balbuciando no Ocidente, nós começamos a nos tornar conscientes dos laços que existem entre atividades humanas que nós desenvolvemos sem considerar seu impacto a curto, médio e longo prazo e seus prejuízos ao nosso meio ambiente natural e à nossa saúde (JOSSO, 2007, p. 425).

O foco na análise de quão influentes são as histórias de vida e suas lembranças na constituição dos saberes docentes dá indícios da provável razão do aumento de aproximadamente 100% da incidência deste eixo nos assuntos tratados nas pesquisas analisadas, subindo de 33%, no primeiro triênio, para 65% no segundo triênio, pois, ao se considerarem as narrativas de histórias de vida como dispositivo de formação dos saberes docentes, considera-se também a subjetividade e individualidade que constitui o ser humano professor.

O congresso (CIPA), que se inscreve como uma iniciativa acadêmico-científica, constitui um espaço privilegiado de partilha de conhecimentos e de democratização de saberes decorrentes de pesquisas, fomentando a cooperação internacional, pesquisas e práticas de formação que têm, nas narrativas biográficas e autobiográficas, seu campo de inserção, atuação e sua centralidade. [...] A cada edição emergem interesses renovados pela utilização e apropriação de princípios e domínios da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação e dispositivo de pesquisa-formação, com base em diversos modos de grafias (escritas) da vida (bios). Destacam-se nesse repertório de gêneros: os memoriais, romances pedagógicos, cartas, oficinas biográficas, entrevistas narrativas, videobiografias, fotobiografias, webgrafias ou escritas virtuais, fontes documentais, documentação narrativa de experiências pedagógicas, ateliês biográficos de projetos, análise de impressos pedagógicos, enquanto objetos propícios e fecundos para os estudos e desenvolvimento do movimento (auto)biográfico (PASSEGGI e SOUZA, 2016, p. 22).

É importante considerarmos que eventos como os do CIPA (a partir de 2004), da Associação Científica Biograph (a partir de 2008), dos pesquisadores internacionais e nacionais, das pós-graduações e linhas de pesquisa e da própria RBPAB têm contribuído para dar visibilidade a esse campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação e circunscritas pelos saberes docentes no ES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta dissertação revisitando aspectos fundantes que marcaram nossa trajetória (e aqui atrevo-me<sup>7</sup> a citar aqueles que caminharam à minha frente, orientando-me quanto aos rumos que devia tomar, e ao meu lado – professore(as); orientadora; coorientadora; pesquisadores(as) do PPGEd da UFSCar – *Campus* Sorocaba), uma jornada que, possivelmente, se identifica e se conecta com a de muitos outros profissionais da Educação, em especial de alunos e ex-alunos deste e de outros programas de Pós-Graduação, haja vista suas inquietações, indagações, anseios, dificuldades, limitações e sonhos.

Neste momento, sinto-me como um viajante que sonhou um dia fazer uma linda viagem em busca de aprendizagem *profissional* por meio da pesquisa acadêmica. Viagem que somente eu poderia fazer. E fiz!

Nesta viagem, por meio desta pesquisa acadêmica, transformei minhas inquietudes, indagações, curiosidades e “certezas” incertas em problematizações, em caminhos (foram tantas as possibilidades) que me trouxeram à construção de conhecimentos.

Colocar à minha frente o objetivo de desvendar os saberes da docência no Ensino Superior, a partir do mapeamento de produções acadêmicas no período de 2016 a 2021, as quais dialogam com as narrativas (auto)biográficas, foi desafiante no início, no meio e até no final, pois os caminhos e possibilidades se multiplicavam, ao mesmo tempo que se mostravam de forma e conteúdo muito atraentes e coerentes e, então, decisões por opções tiveram que ser tomadas.

Analisar narrativas de docentes do Ensino Superior ou trabalhos acadêmicos em busca de perscrutar a construção desses saberes com as narrativas (auto)biográficas e por meio delas foi um exemplo, entre tantos outros pontos discutidos, de um processo em que se geraram dificuldades e se evidenciaram limitações.

E, apesar dessas dificuldades e limitações para incursão em (ou durante) nossa jornada, tivemos uma fonte rica de dados – a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). Este foi o banco de dados utilizado para a consolidação do *corpus* de análise deste trabalho, no recorte temporal que compreendeu o período de 2016 a

---

<sup>7</sup> Nesse momento do narrar do meu percurso desafiante de constituição do processo de autoria na construção desta dissertação, usarei o verbo em primeira pessoa para expressar o sentimento que representa este momento.



2021, marcado pelo início da publicação da Revista acima citada e culminando com o ano desta nossa produção.

Para a construção e desenvolvimento deste estudo de caráter quantitativo-qualitativo, realizamos um Mapeamento Sistemático da produção acadêmica inerente ao período supracitado, para isso, consideramos as contribuições de Falbo, Souza e Felizardo (2017) e Vosgerau e Romanowski (2014). Analisamos 26 artigos publicados pela RBPAB, a partir da leitura e fichamento desses trabalhos, dos quais emergiram 4 eixos temáticos, identificamos questões e referenciais teóricos que orientaram tais artigos e quais foram suas contribuições ao desenvolvimento dos saberes docentes no Ensino Superior.

O primeiro eixo temático, abordou as Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de Formação. Este eixo contribuiu para uma confirmação/ressignificação da teoria para o desenvolvimento da área do conhecimento em Educação, ao considerarmos o papel que as Narrativas exercem como formadora de saberes.

O segundo eixo temático, trouxe a memória de Formação Inicial e Continuada como dispositivo da constituição dos saberes docentes, importantes à prática docente, desenvolvidos com as narrativas e por meio delas. Dessa forma, as reflexões em torno desse eixo contribuem para o desenvolvimento das suas próprias práticas profissionais, as quais se materializam no ensino-aprendizagem, na relação com o saber e com os discentes e no modo como todos avaliam essas práticas – a avaliação, quando bem conduzida e com propósitos claros, é dispositivo extremamente útil na revisão e proposição de mudanças do que já se faz, além de permitir novas ações, se assim conceber o grupo avaliador.

O terceiro eixo temático considerou o desenvolvimento dos saberes docentes, a partir da trajetória e experiência profissional com as Narrativas e por seu intermédio. Volta-se para o modo como os professores concebem e refletem a própria prática pedagógica e a prática educativa como meio de também ressignificar as teorias para o desenvolvimento da área do conhecimento em Educação, pois apresentam a relação entre os docentes e suas práticas em sala de aula, seus sentimentos, crenças e perspectivas na relação com a prática.

O quarto eixo temático emergiu de maneira significativa e explícita nesta pesquisa, ao revelar a intencionalidade da formação dos saberes docentes a partir das histórias de vida e contextualização do docente vendo-se ser humano como um todo, pelo processo de narrar-se. As reflexões trazidas por este eixo fortalecem a formação desses saberes e sua influência na constituição do ser como um todo, ancorando-se neste momento (e em tantos outros) em que se discute a documentação pedagógica e uso de dispositivos como meio de formação. As análises

feitas com base neste eixo permitiram que vissemos a conexão de fortes elementos e argumentos que conduzem para o (re)pensar do trabalho com narrativas, atividade que se mostra como um provável movimento e tendência para os estudos na área.

Nas análises realizadas, as narrativas sobre histórias de vida como dispositivo de formação nos trouxeram uma perspectiva da profissão docente enquanto praticada por um ser humano que precisa ser considerado como além de um profissional tecnicamente constituído, ou seja, como pessoa que é, na sua inteireza. Os resultados dessas análises evidenciaram que fatores não técnicos e não metodológicos influenciam de maneira significativa no processo de constituição dos saberes docente no ES. O conhecimento adquirido na vida, seus significados e o desenvolvimento de referências importantes impactaram e definiram a construção e marcas de suas trajetórias e geraram representações do ser professor. Ver o docente em uma perspectiva holística evidenciou, para além de um movimento e tendência, como um importante elemento constitutivo de suas práticas educativas e saberes docentes.

Ao analisarmos os referenciais teóricos e artigos selecionados, confirmamos que a apropriação dos saberes docentes se dá de modo processual e contínuo, que perpassa, considera e se apropria da trajetória de vida *do* e *no* percurso formativo acadêmico como também fora dele, e, por isso, esses saberes docentes estão articulados entre si, correlacionando-se em seus processos constitutivos, pois envolvem as dimensões do conhecimento, da experiência e da vida.

O viés tecnicista até então almejado, valorizado e priorizado pelo docente e meio acadêmico no ES, passa a compartilhar seu espaço, de maneira já significativa, um espaço que soma o olhar para o ser docente-humano que compartilha de seus saberes conceituais, práticos e pessoais, numa maneira de completar-se e, conseqüentemente, assim completar o meio em que está inserido ou interferir conscientemente sobre ele.

Enxergamos um possível movimento para a utilização das narrativas (auto)biográficas, não somente como um método de desvelar saberes mas também como um dispositivo de formação desses saberes. Em estudos anteriores, já se vê essa tendência, os quais mostram que há uma crescente conscientização, reconhecimento e uso da potencialidade desse instrumento – as Narrativas (auto)biográficas – para a formação docente. Em nosso estudo, nos provimos do acervo da RBPAB o qual se apresentou como espaço de aprofundamento e sistematização de pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas.

Diante desse movimento/tendência identificados, entendemos que é preciso retomar nossa trajetória como estudante/pesquisador para vasculharmos lacunas, isto é, aquilo que não

apareceu, que não emergiu, que se mostra como uma necessidade de aprofundamento em outras investigações. Quando falamos em lacunas, estamos nos referindo a identificar autores e suas relações com os movimentos e tendências voltados ao uso desse tipo de Narrativas; a buscar meios de as institucionalizar como dispositivo formativo: à necessidade de propor modelos ou não para a constituição das narrativas como dispositivo reconhecido e no processo formativo de professores do Ensino Superior.

Finalizando essa primeira caminhada investigativa, cabe-nos ratificar que, após a leitura e análise de produções diversas e realização desta dissertação, entendemos que ainda há muito a pesquisar, analisar e aprender. O caminho apenas se inicia, a viagem chega a seu primeiro destino, mas não ao seu fim. Um *ponto final*? Por que não? Afinal, pontos finais também dão espaço ao novo, a outras possibilidades e entremeios. Embora cientes disso, acreditamos ser mais apropriado um *ponto-e-vírgula*, recurso gramatical (aqui discursivo) que nos une sem amarras, sem pré-conceitos nem predefinições, apenas nos dá a certeza de que devemos continuar estudando, pesquisando, aprofundando, para superação das migalhas dos conhecimentos, e assim construirmos um processo auto formativo e uma prática formadora, que se baseia no novo, no íntegro, de maneira holística e na ética científica.

O Mestrado trouxe o exercício da autoria, da autonomia, da produção desta dissertação. Aqui é onde chegamos, pautados em nossas buscas, leituras, análises, contextos vividos, saberes oriundos de nossas formações, experiências e também de nossas histórias e, por isso, considerando também nossas limitações, fragilidades, incompletudes e dificuldades enfrentadas.

Este exercício me permitiu a possibilidade de apropriar-me de um lugar outro, ou seja, colocar-me agora como espectador daquele onde estava quando iniciei esta pesquisa, pois, ao criar o movimento de produção de resultados e identificação dos eixos emergentes, me encontrei no processo de produzir a emergência das categorias. Este mergulho e entrega teve como objetivo a busca pela coerência que a pesquisa narrativa (auto)biográfica exige e coloca como condição. O lugar inicial a que me refiro me conduzia a realizar um trabalho de pesquisa que visava colocar estudos analisados oriundos do MS em “caixas” prontas, as chamadas categorias definidas *a priori* ou categorias definidas anteriormente à pesquisa, e, ao me apropriar desta outra lente buscar a coerência necessária entre esses lugares.

As análises mostraram coerência e sustentabilidade diante das pesquisas consideradas, o que promove possíveis e futuras pesquisas nesta linha. Sendo assim, neste momento, é importante reafirmamos o nosso compromisso profissional de continuarmos engajados no

acordo social, abrindo nossos horizontes para inúmeras possibilidades de construirmos outros projetos com e a partir desta pesquisa, valorizando os docentes do Ensino Superior, seus saberes e as Narrativas (auto)biográficas como dispositivo formativo e vendo o que não vi quando vivi.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autoregulação da aprendizagem. *In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). (Auto) biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do Método (Auto) biográfico. *In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006 a, p. 149-170.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Profissionalização docente e identidade-narrativas na primeira pessoa. *In: SOUZA, E. C. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006 b, p.189-203.
- AMORIN, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANTUNES, H. S. *et al.* **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Pallotti, 2004.
- BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011.
- BENEDITO, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- CONTRERAS, J. D., Relatos de Experiências: em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n 01, p. 14-30, Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>, jan./abr. 2016 Acesso em: 20 ago.2021.
- CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, Campinas: Autores Associados, n. 116, jul. 2002.
- DIEB, M. O saber-pesquisar sob o olhar de quem está entrando na Pós-Graduação em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 231-249, jan./mar. 2016.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008.
- DUBAR, C. La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1998. *In: NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. São Paulo: SciELO, 2017, Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt#>, Acesso em: 07 out. 2021.
- FALBO, R. A.; SOUZA, E. F.; FELIZARDO, K. R. Mapeamento Sistemático. *In: Katia Felizardo; Elisa Nakagawa; Sandra Fabbri; Fabiano Ferrari. (Org.). Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software: Teoria e Prática*. 1, ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017

FARIAS, I. M. S. de. Inovação, mudança & cultura docente. Brasília: Liber Livros, 2006. *In*: GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, 354p.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª Edição, 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 17ª – ed. 1987.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUI, p. 457, 1998.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183?posInSet=1&queryId=176c14bf-863c-4704-8f9ab432ec715504>. Acesso em: 12 set. 2021.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. F. (Eds.). **O Método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, 1988.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto alegre: Educação, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C., **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan/abr, 2009. Disponível em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 01 out. 2021.

MORAIS, J. de S. ; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação narrativa (auto) biográfica. da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992b.

PASSEGGI, M. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto) biográfica com crianças. *In*: Passeggi, M.; Furlanetto, E.; Palma, R. **Pesquisa (auto) biográfica, infância, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, p.47-66.

PASSEGGI, M. C.; Souza, E. C. (2016). O Movimento (Auto)-Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. Saberes, Jaraguá do Sul, ano 2, v. 2, maio/ago. 2001.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, C. E. (Auto) Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação, *In*: MEIRELES, M. M. **Entrevista Narrativa e Hermenêutica de si**: Fonte de pesquisa (Auto) Biográfica e perspectivas de Análises, Salvador, EDUFBA, 2011, 44 p;

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **Tempos narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUC, RS. 2006.

STEPHANOU, M. (2008). Jogo de Memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto) biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: Souza, E. C.; Passeggi, M. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN, p. 19-54.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. 325 p.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 07 out. 2021.

ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

ZABALZA, B. M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## REFERÊNCIAS DE ARTIGOS ANALISADOS

Lista de teses, dissertações e artigos que abordam os saberes docentes no ensino superior no diálogo com a pesquisa narrativa (auto)biográfica.

ABREU, M. G.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Narrativas de formação de professores de matemática sobre os Estágios Supervisionados. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 250-263, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5730/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ALBUQUERQUE, A. S.; GONÇALVES, T. O. Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 123-140, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

ALMEIDA, A. S. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3863/2625>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BARBOSA, M. G. C.; SANTOS, L. M. T.; CARVALHO; M. E. G. Vida professoral de Maria do Carmo de Miranda: docência em tempos autoritários (1960-1988). *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 03, n. 08, p. 622-643, mai./ago. 2018. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4358/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2519/1704>. Acesso em 24 nov. 2021.

CARVALHO, R. A.; SILVA, F. A. O. R. Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 196-214, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5728/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COUGO, A. C.; DIAS, C. M. S. Perguntas e invenções: atravessamentos na formação de um educador ambiental. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 976-990, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6035/pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

COURA, F. C. F. A pesquisa narrativa na análise do desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)*



**BIOGRÁFICA - RBPAB.** (on-line), v. 04, n. 10, p. 180-195, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5722/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 71-90, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

GUIMARÃES, H. C.; OLIVEIRA, E. M. H. Narrativas de licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 11, p. 768-785, mai./ago. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5733/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente – uma revisão da abordagem narrativa. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 01, p. 61-74, jan./abr. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521/1706>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 534-550, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3003/1942>. Acesso em 24 nov. 2021.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G.; CUSTÓDIO, I. A. Educação Matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 21-47, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5809/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, V. M. F.; MIORANDO, T. M. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 345-359, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7612/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ROCHA, N. C. Trajetória para além do movimento aparente: mobilização, sentido e inclusão escolar. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 436-450, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5732/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, A. P.; MORETO, M. A memória de futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 06, n. 18, p. 685-701, mai./ago. 2021. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9945/8580>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. B. Memórias de vida-formação de mulheres professoras. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 15, p. 1407-1420, set./dez. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8295/6855>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. S. Reflexões sobre uma experiência pedagógica a partir das narrativas (auto)biográficas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 14, p. 874-888, mai./ago. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6495/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. S.; SILVA, H. Movimentos das narrativas na educação matemática brasileira e o lugar da história oral. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 161-179, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5818/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, R. M. O.; SITJA, L. M. Q. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 16, p. 1649-1663, Edição Especial, 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9302/7326>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. V. T. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5289/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SOUZA, A. P. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SUÁREZ, D. H.; SOUZA, R. M. (Auto) Biografias, fotografias, acervos e escritas de formação. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 397-401, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2991/1929>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VOTTO, T. R.; SHREIBER, K. P.; PORCIÚNCULA, M. O caminhar acadêmico e profissional de duas professoras em educação estatística. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 107-122, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5810/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

WEBER, V. Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfico-narrativa com instrumentistas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1005-1019, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5890/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; ROSA, F. M. C. Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA*

**(AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.** (on-line), v. 04, n. 12, p. 1020-1033, set./dez. 2019.  
Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5734/pdf>.  
Acesso em: 24 nov. 2021.

APÊNDICE A – Modelo de Planilha de Registro de Dados dos Artigos Seleccionados no 3º Movimento

Nº	Autor	Ano	Título	Link	Edição	Pág	Base	Metodologia	Exclusão			Resumo
									Sim/Não	Argumento	Justificativa	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

APÊNDICE B – Modelo de Planilha de Fichamento de Dados dos Artigos Seleccionados

Fichamento para Mapeamento das Pesquisas														
Ordem	Ano	Autor	Título	Base	Tipo	Link	Resumo	Objetivo	Referenciais Teóricos	Percurso Metodológico		Principais resultados	Assuntos abordados	Contribuições do Texto
										Estratégias	Contexto da Pesquisa			
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

## APÊNDICE C – Referências dos artigos selecionados por eixos abordados

**EIXO 1 - Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de Formação:**

ABREU, M. G.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Narrativas de formação de professores de matemática sobre os Estágios Supervisionados. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 250-263, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5730/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ALBUQUERQUE, A. S.; GONÇALVES, T. O. Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 123-140, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

ALMEIDA, A. S. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3863/2625>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2519/1704>. Acesso em 24 nov. 2021.

CARVALHO, R. A.; SILVA, F. A. O. R. Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 196-214, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5728/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COUGO, A. C.; DIAS, C. M. S. Perguntas e invenções: atravessamentos na formação de um educador ambiental. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 976-990, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6035/pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

COURA, F. C. F. A pesquisa narrativa na análise do desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 180-195, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5722/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 71-90, jan./abr. 2020. Artigo disponível em:

[https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

GUIMARÃES, H. C.; OLIVEIRA, E. M. H. Narrativas de licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 11, p. 768-785, mai./ago. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5733/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente – uma revisão da abordagem narrativa. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 01, p. 61-74, jan./abr. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521/1706>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 534-550, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3003/1942>. Acesso em 24 nov. 2021.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G.; CUSTÓDIO, I. A. Educação Matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 21-47, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5809/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, V. M. F.; MIORANDO, T. M. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 345-359, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7612/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ROCHA, N. C. Trajetória para além do movimento aparente: mobilização, sentido e inclusão escolar. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 436-450, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5732/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, A. P.; MORETO, M. A memória de futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 06, n. 18, p. 685-701, mai./ago. 2021. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9945/8580>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. B. Memórias de vida-formação de mulheres professoras. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 15, p. 1407-1420, set./dez. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8295/6855>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. S. Reflexões sobre uma experiência pedagógica a partir das narrativas (auto)biográficas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA -*

**RBPAB.** (on-line), v. 05, n. 14, p. 874-888, mai./ago. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6495/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. S.; SILVA, H. Movimentos das narrativas na educação matemática brasileira e o lugar da história oral. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 161-179, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5818/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, R. M. O.; SITJA, L. M. Q. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 16, p. 1649-1663, Edição Especial, 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9302/7326>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. V. T. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5289/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SOUZA, A. P. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SUÁREZ, D. H.; SOUZA, R. M. (Auto) Biografias, fotografias, acervos e escritas de formação. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 397-401, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2991/1929>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VOTTO, T. R.; SHREIBER, K. P.; PORCIÚNCULA, M. O caminhar acadêmico e profissional de duas professoras em educação estatística. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 107-122, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5810/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; ROSA, F. M. C. Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1020-1033, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5734/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

## **EIXO 2 - Narrativas – Memória de formação inicial e continuada:**

ABREU, M. G.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Narrativas de formação de professores de matemática sobre os Estágios Supervisionados. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 250-263, jan./abr.



2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5730/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ALBUQUERQUE, A. S.; GONÇALVES, T. O. Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 123-140, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

ALMEIDA, A. S. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3863/2625>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BARBOSA, M. G. C.; SANTOS, L. M. T.; CARVALHO; M. E. G. Vida professoral de Maria do Carmo de Miranda: docência em tempos autoritários (1960-1988). *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 03, n. 08, p. 622-643, mai./ago. 2018. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4358/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr. 2016. Artigo disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2519/1704>. Acesso em 24 nov. 2021.

CARVALHO, R. A.; SILVA, F. A. O. R. Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 196-214, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5728/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COUGO, A. C.; DIAS, C. M. S. Perguntas e invenções: atravessamentos na formação de um educador ambiental. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 976-990, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6035/pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

COURA, F. C. F. A pesquisa narrativa na análise do desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 180-195, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5722/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GUIMARÃES, H. C.; OLIVEIRA, E. M. H. Narrativas de licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 11, p. 768-785, mai./ago. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5733/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.



MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente – uma revisão da abordagem narrativa. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 01, p. 61-74, jan./abr. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521/1706>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 534-550, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3003/1942>. Acesso em 24 nov. 2021.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G.; CUSTÓDIO, I. A. Educação Matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 21-47, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5809/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, V. M. F.; MIORANDO, T. M. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 345-359, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7612/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ROCHA, N. C. Trajetória para além do movimento aparente: mobilização, sentido e inclusão escolar. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 436-450, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5732/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. B. Memórias de vida-formação de mulheres professoras. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 15, p. 1407-1420, set./dez. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8295/6855>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. S. Reflexões sobre uma experiência pedagógica a partir das narrativas (auto)biográficas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 14, p. 874-888, mai./ago. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6495/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

Souza, A. P. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SUÁREZ, D. H.; SOUZA, R. M. (Auto) Biografias, fotografias, acervos e escritas de formação. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 397-401, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2991/1929>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VOTTO, T. R.; SHREIBER, K. P.; PORCIÚNCULA, M. O caminhar acadêmico e profissional de duas professoras em educação estatística. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 107-122, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5810/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

WEBER, V. Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfico-narrativa com instrumentistas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1005-1019, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5890/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; ROSA, F. M. C. Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1020-1033, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5734/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

### **EIXO 3 – Narrativas – saberes experienciais:**

ALMEIDA, A. S. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3863/2625>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BARBOSA, M. G. C.; SANTOS, L. M. T.; CARVALHO; M. E. G. Vida professoral de Maria do Carmo de Miranda: docência em tempos autoritários (1960-1988). *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 03, n. 08, p. 622-643, mai./ago. 2018. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4358/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CARVALHO, R. A.; SILVA, F. A. O. R. Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 196-214, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5728/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COUGO, A. C.; DIAS, C. M. S. Perguntas e invenções: atravessamentos na formação de um educador ambiental. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 976-990, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6035/pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

COURA, F. C. F. A pesquisa narrativa na análise do desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 180-195, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5722/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. *In: REVISTA BRASILEIRA*

**DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.** (on-line), v. 05, n. 13, p. 71-90, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente – uma revisão da abordagem narrativa. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 01, p. 61-74, jan./abr. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521/1706>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 534-550, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3003/1942>. Acesso em 24 nov. 2021.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G.; CUSTÓDIO, I. A. Educação Matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 21-47, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5809/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ROCHA, N. C. Trajetória para além do movimento aparente: mobilização, sentido e inclusão escolar. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 436-450, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5732/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, A. P.; MORETO, M. A memória de futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 06, n. 18, p. 685-701, mai./ago. 2021. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9945/8580>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. S. Reflexões sobre uma experiência pedagógica a partir das narrativas (auto)biográficas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 14, p. 874-888, mai./ago. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6495/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, R. M. O.; SITJA, L. M. Q. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 16, p. 1649-1663, Edição Especial, 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9302/7326>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SIMAS, V. F.; Prado, G. V. T. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 991-1004, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5289/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

Souza, A. P. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA*

**(AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.** (on-line), v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SUÁREZ, D. H.; SOUZA, R. M. (Auto) Biografias, fotografias, acervos e escritas de formação. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 397-401, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2991/1929>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VOTTO, T. R.; SHREIBER, K. P.; PORCIÚNCULA, M. O caminhar acadêmico e profissional de duas professoras em educação estatística. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 107-122, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5810/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

WEBER, V. Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfico-narrativa com instrumentistas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1005-1019, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5890/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; ROSA, F. M. C. Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1020-1033, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5734/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

#### **EIXO 4 – Narrativas – histórias de vida:**

ABREU, M. G.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Narrativas de formação de professores de matemática sobre os Estágios Supervisionados. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 250-263, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5730/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ALBUQUERQUE, A. S.; GONÇALVES, T. O. Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 123-140, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5712/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

CARVALHO, R. A.; SILVA, F. A. O. R. Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 196-214, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5728/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COURA, F. C. F. A pesquisa narrativa na análise do desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)*

**BIOGRÁFICA - RBPAB.** (on-line), v. 04, n. 10, p. 180-195, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5722/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 71-90, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2021.

GUIMARÃES, H. C.; OLIVEIRA, E. M. H. Narrativas de licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 11, p. 768-785, mai./ago. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5733/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 534-550, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3003/1942>. Acesso em 24 nov. 2021.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G.; CUSTÓDIO, I. A. Educação Matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 21-47, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5809/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, V. M. F.; MIORANDO, T. M. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 13, p. 345-359, jan./abr. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7612/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. B. Memórias de vida-formação de mulheres professoras. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 05, n. 15, p. 1407-1420, set./dez. 2020. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8295/6855>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, M. S.; SILVA, H. Movimentos das narrativas na educação matemática brasileira e o lugar da história oral. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 161-179, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5818/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SUÁREZ, D. H.; SOUZA, R. M. (Auto) Biografias, fotografias, acervos e escritas de formação. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 01, n. 03, p. 397-401, set./dez. 2016. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2991/1929>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VOTTO, T. R.; SHREIBER, K. P.; PORCIÚNCULA, M. O caminhar acadêmico e profissional de duas professoras em educação estatística. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 10, p. 107-122, jan./abr. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5810/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

WEBER, V. Aprendendo a ser professor: uma investigação biográfico-narrativa com instrumentistas. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1005-1019, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5890/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; ROSA, F. M. C. Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais. *In: REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA - RBPAB.* (on-line), v. 04, n. 12, p. 1020-1033, set./dez. 2019. Artigo disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5734/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.