

# EXPERIÊNCIA E NARRATIVA COMO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

*Data de aceite: 01/04/2024*

### **Everton Rossi**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na Linha de Pesquisa: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPforDoc) – CNPq

### **Filomena Maria de Arruda Monteiro**

Professora Aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do GEPforDoc

### **Silvana de Alencar Silva**

Doutora em Educação e Técnica Administrativa Educacional do Instituto Federal de Mato Grosso

visto como processo constante, o qual se interrelaciona questões de cunho pessoal (contexto de vida) e profissional de docentes. Apresentamos algumas reflexões a partir da articulação entre a Fenomenologia da vertente sociológica de Alfred Schutz, a Sociologia da Vida Cotidiana de Berger e Luckmann, a teoria da socialização profissional de Claude Dubar, de experiência de John Dewey e do método narrativo, entendido enquanto fenômeno e método proposto por Clandinin e Connely. As aproximações teóricas estabelecidas sinalizam a potencialidade da abordagem da experiência e das narrativas como possibilidade de compreensão do processo de constituição da identidade docente a partir do desenvolvimento profissional, como processo dinâmico, complexo e contínuo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional

**RESUMO:** Neste texto buscamos apresentar aspectos sobre o processo de construção identitária profissional e desenvolvimento profissional docente a partir da epistemologia na experiência-narrativa. Buscamos refletir sobre a relevância da abordagem da experiência e da narrativa, são potentes na compreensão dos processos identitários,

**ABSTRACT:** In this text we seek to present aspects about the process of professional identity construction and teaching professional development based on epistemology in narrative experience. We seek to reflect on the relevance of the experience and narrative approach, they are powerful in understanding identity

processes, seen as a constant process, which interrelates issues of a personal nature (life context) and professional issues of teachers. We present some reflections based on the articulation between the Phenomenology of the sociological aspect of Alfred Schutz, the Sociology of Everyday Life of Berger and Luckmann, the theory of professional socialization of Claude Dubar, the experience of John Dewey and the narrative method, understood as a phenomenon and method proposed by Clandinin and Connelly. The established theoretical approaches signal the potential of the approach to experience and narratives as a possibility of understanding the process of constitution of teaching identity based on professional development, as a dynamic, complex and continuous process.

**KEYWORDS:** Narrative. Teacher Training. Professional development

## INTRODUÇÃO

No âmbito da profissão docente, o processo de construção identitária se encontra pautada em valores individuais, ou seja, nas condições em que cada um constrói sua história de vida, em seu modo de ser e estar no mundo, bem como em suas representações, saberes, anseios, dilemas, desafios, potencialidades – no sentido em que tem em “ser professor”. Nessa direção, pode-se entender que a identidade construída pelos docentes se apresenta com uma multiplicidade de elementos/aspectos que se inter cruzam e se interpretam, permanentemente desenvolvido em um determinado contexto histórico-político-social. Assim, a discussão acerca do processo identitário profissional docente se apresenta como um contexto repleto de idas e vindas, reflexões que perpassam as várias dimensões que compõem o humano, sejam elas, dimensões afetivas, sociais, pessoais e profissionais, o que evidencia um vasto exercício de resignificação docente de forma multidimensional, gradual e, mais que isso, contextualizada em um tempo e espaço próprio (DUBAR, 2005; DEWEY, 2010).

Por identidade profissional, concordamos que seja o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136). Neste processo, se produz um sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. De tal modo que, a identidade torna-se uma celebração móvel “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13), construindo-se de modo processual pelas aprendizagens e interações que legitimam seu pertencimento a uma determinada categoria, sendo, portanto, o processo de identificação, edificado a partir das práticas sociais (MENEZES, 2014).

A identidade configura-se como uma consequência do processo social de vinculações de um indivíduo com um sistema social, permitindo que este localize-se e seja localizado dentro deste sistema (CUCHE, 1999). Portanto, a forma como os indivíduos relacionam-se nos grupos sociais, sexuais, comunidades nacionais, sistemas organizacionais, dentre outras, são exemplos das inúmeras possibilidades de vinculações sociais. Sendo assim, as relações que

são estabelecidas pelo contexto do trabalho, estão marcadas pela atuação dos seus agentes (pessoas, organizações e ambiente), e dessas atuações, interessou para essa pesquisa as vinculações estabelecidas por esses indivíduos (professores) com as organizações que atuam e constroem suas caminhadas de experiências profissionais.

Aproximamos aqui, neste primeiro momento, do processo de construção identitária profissional e, para entender este processo, recorro a epistemologia da experiência e da narrativa como atributos potentes na compreensão desta construção, com intuito de trazer breves aproximações teóricas e reflexões iniciais desta temática. Para que isso se torne possível, levo em consideração os diálogos entre a Fenomenologia de Alfred Schutz (2012), da Sociologia da Vida Cotidiana de Berger e Luckmann (2013); da teoria da socialização profissional (entendida como processo interativo) – proposta por Claude Dubar (2005) e da experiência-narrativa, enquanto fenômeno-método de pesquisa (DEWEY, 2010; CLANDININ; CONELLY, 2015).

É importante deixar claro que, para este momento, ainda não faremos a utilização de dados narrativos empíricos. Mas, sim do processo de indagação narrativa, ao compreender que este processo é considerado uma experiência relacional – ao partir da conjectura que, pensar narrativamente é um modo de experienciar vivências relacionais e que podem ser narradas – Isso por que, é possível, partir do princípio de caracterização do processo de formação de professores como processo de socialização, de sentimentos de pertença e de identidade para si.

A narrativa é definida por Clandinin e Connelly (2011) como “uma forma de entender a experiência” a qual torna-se colaborativa na relação pesquisador-pesquisado. Para Clandinin e Connelly (2011) a experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa a pesquisa, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos compondo o todo de uma experiência vivida em diferentes momentos históricos, tempos e espaços. Clandinin e Connelly ancorados nas ideias de Dewey sobre experiência, empregam novos sentidos, ressignificando o que os autores vão denominar de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, composto pelas dimensões: temporalidade, sociabilidade e lugar. Destarte, também é a objetivação do pensamento, haja visto ser externalizado e apreendido na forma de relato oral. Como método, as narrativas se configuram como ferramentas muito apropriadas para o tipo de pesquisa de cunho qualitativo cujo objetivo é investigar as representações/experiências dos depoentes narradas/contadas sobre determinada temática onde o investigador encontrará subsídios para compreensão de determinado fenômeno (SCHRAIBER, 1995) – neste caso, os processos de identificação profissional e a construção identitária docente.

No que diz respeito, ao exercício da docência, Marcelo Garcia (1999), diz que esta se constitui em um conjunto de práticas em que o docente deve realizar, a fim de que se assegure a aprendizagem do aluno/discente. Na prática docente dos professores

universitários, dentro desse conjunto de práticas, encontra-se, principalmente, a ação de investigar/pesquisar. É a partir da investigação/pesquisa que o docente universitário aprofunda conhecimentos em certa área específica de estudo, o que possibilita ao aluno – futuro profissional - a identificação e construção de identidade específica para o exercício profissional. Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada à socialização de ambos. Este processo é constituído no momento em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos (DUBAR, 2005). A socialização é concebida como uma iniciação na cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo.

Dessa forma, o sentido do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) relaciona-se de maneira bastante dependente de suas vidas pessoais e profissionais, bem como das políticas e dos contextos de trabalho no qual desenvolvem o exercício docente (DAY, 2001). No âmbito da profissão docente, o processo de construção identitária se encontra pautada em valores individuais, ou seja, nas condições em que cada um constrói sua história de vida, em seu modo de ser e estar no mundo, bem como em suas representações, saberes, anseios, dilemas, desafios, potencialidades – no sentido em que tem em “ser professor”. Nessa direção, pode-se entender que a identidade construída pelos docentes se apresenta com uma multiplicidade de elementos/aspectos que se inter cruzam e se interpretam, permanentemente desenvolvido em um determinado contexto histórico-político-social. Assim, a discussão acerca do processo identitário profissional docente se apresenta como um contexto repleto de idas e vindas, reflexões que perpassam as várias dimensões que compõem o humano, sejam elas, dimensões afetivas, sociais, pessoais e profissionais, o que evidencia um vasto exercício de resignificação docente de forma multidimensional, gradual e, mais que isso, contextualizada em um tempo e espaço próprio (DUBAR, 2005; DEWEY, 2010).

Ao buscar-se compreender as narrativas das experiências dos docentes universitários defendo que estas se constituem na qualidade formativa necessária para impactar seus processos de desenvolvimento profissional uma vez que, ao serem narradas, de algum modo, passam por processos reflexivos e se tornam significativas para os docentes. Também acredito, ao pautar-se nos pressupostos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) que o exercício narrativo poderá desencadear novos processos reflexivos.

A finalidade deste texto é discutir algumas aproximações pertinentes e estabelecidas entre o campo da formação de professores, sobretudo, aliado a abordagem das narrativas de experiência e sua relevância na compreensão dos processos de construção identitária e desenvolvimento profissional docente. Entendo, que este tipo de abordagem se enquadre e pressupõe reconhecer o docente, enquanto sujeito, que tem a capacidade de rememorar e narrar sua própria história e estabelecer uma reflexão sobre ela, configurando um processo de consciência de si próprio. Tal perspectiva, então, permite também entender o método biográfico-narrativo como experiência de formação.

## NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COMO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Para Dewey (2010), “quanto mais concebe-se, de maneira definitiva e sincera, que a educação/formação é um desenvolvimento dentro da, pela e para a experiência, mais importante torna-se clarificar as concepções do que seja a experiência” (p. 28). Alfred Schutz, também proporciona o aporte necessário para a compreensão da realidade “cognitiva que está incorporada nos processos e experiências humanas subjetivas” (SCHUTZ, 2012, p. 24), e que tem por fundamento a compreensão da ação de sujeitos no mundo social, tendo por referência as relações intersubjetivas inscritas nas experiências cotidianas e como eixo principal a experiência do mundo da “vida cotidiana” (MINAYO, 2010).

A experiência, aqui a ser tratada, refere-se à ação social e, portanto, ao sujeito no mundo da vida compreendendo a estrutura como processo. De acordo com LARROSA (2002), experiência é aquilo que passa, acontece e toca o sujeito, e não simplesmente as coisas que passam e acontecem independentemente de sua relação com o sujeito. Para o autor, o sujeito da experiência seria um território de passagem, algo sensível que é afetado de alguma maneira pelo que acontece, que produz afetos, deixa vestígios, efeitos e marcas. Ainda diz que “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É na história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido” (LARROSA, 2004, p.17). Já para Dewey (2010), tudo que diz respeito ao que ficou marcado, por ser vivência significativa ao sujeito da experiência e que merece ser lembrada por este, sendo os chamados *acontecimentos* vividos e que podem ser narrados (POLLAK, 2002; BERGER e LUCKMAN, 2013).

Nesse sentido é importante, ressaltar, pautando-se em Dewey (2010), que nem toda vivência se transforma em experiência, ou ainda, que nem toda experiência é formadora. O caráter formativo da experiência, para o referido autor, está condicionado a um processo reflexivo desencadeado pela vivência. Uma reflexão que é potencializada pelos sentidos e significados construídos em experiências anteriores que se torna subsídio para as reflexões das vivências do agora e sua qualidade se perceberá a partir do seu potencial de influência reflexiva em vivências futuras (FIORENTINI; SOUZA Jr; MELO, 1998; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2008). Portanto a experiência com valor educativo/formativo constitui-se a partir de um movimento reflexivo, temporal e implica também um movimento interno – na esfera da subjetividade – mas também em um movimento externo, uma vez que para Dewey a experiência acontece por “interação” na relação da pessoa com o meio, seja ela outra pessoa, objetos ou o próprio ambiente.

O princípio da continuidade, que para Dewey consiste em considerar passado e presente em interação na reflexão, leva a compreender uma forma de desenvolvimento profissional mais profundo e satisfatório. Dewey fala do crescimento, compreendendo o termo na forma de gerúndio, “crescendo” ou “desenvolvendo” (2010, p. 36), exigindo a

reflexão sobre sua direção, não significando crescimento em quantidade, mas “também intelectualmente e moralmente” (idem). Ou seja, crescer na direção de gerar novas experiências positivas, em direção a uma prática que leve a práticas positivas em interação com as práticas anteriores e que permita vislumbrar novas práticas. Uma forma de desenvolvimento que permita desenvolvimentos subsequentes no sentido de continuar aprendendo.

Outro aspecto também importante em Dewey é quando ele trata do equilíbrio entre o controle externo com o crescimento positivo do professor (Dewey, 2010, p. 39). As influências externas que os professores recebem, que podem ser chamadas de “condições objetivas”, podem ser subordinadas às experiências internas, que hoje chamaríamos de condições subjetivas. Na verdade, o autor defende a interação, princípio que “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas (p. 43). O intercâmbio entre as influências externas que o professor recebe e suas subjetividades produz o que chamamos de “situação”, gerando experiências significativas nesse equilíbrio. “Os conceitos de situação e interação são inseparáveis” (p. 44) e determinam a qualidade da experiência.

Os acontecimentos, do ponto de vista de quem os vivenciou, caracteriza-se pela *situação biográfica determinada* à “uma filosofia da vivência/experiência” (SOUZA, 2012, p. 5). Tal característica leva em consideração a ocorrência do fenômeno contextualizado, revelado na experiência vivida individual e socialmente (DEWEY, 2010). Assim, a abordagem da experiência se interessa pelos significados e pelas relações intersubjetivas, nas relações dos homens com outros homens, nas relações simbólicas e significativas *entre e com*: instituições, sistemas econômicos, leis; sendo essas relações do mundo da vida, possuem sua própria história “e uma relação particular com o tempo e com o espaço” (SCHUTZ, 2012, p. 68).

Tendo como apoio da explicação da vida cotidiana, tomo o conceito situação biograficamente determinada que sustenta uma história e sedimenta as experiências anteriores vivenciadas pelos indivíduos, através de suas narrativas de vida. De acordo com Schutz (2012), o indivíduo encontra-se em uma situação biograficamente determinada. Subjetivamente, é impossível que dois indivíduos experimentem a mesma situação da mesma forma, ou seja, os propósitos são singulares. Essas experiências singulares são organizadas em um *estoque de conhecimento à mão* (SCHUTZ, 2012). Tal estoque constitui-se e reconstitui-se através das vivências diárias e, ao mesmo tempo, é mobilizado para lidar com as situações cotidianas.

Da mesma forma, Clandinin e Connelly (2011) apresentam que experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa a pesquisa, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos compondo o todo de uma experiência vivida em diferentes momentos históricos, tempos e espaços. Nessa direção, recorro ainda, as

proposições presentes na fenomenologia, uma vez que, essa concepção positivista, se interessa pelos significados e pelas relações intersubjetivas, nas relações dos homens com outros homens, nas relações simbólicas e significativas *entre* e *com*: instituições, sistemas econômicos, leis; sendo essas relações do mundo da vida, possuem sua própria história “e uma relação particular com o tempo e com o espaço” (SCHUTZ, 2012, p. 68). Dessa forma, o autor remete-se à experiência como sendo sempre de algo e todas as experiências sendo inerentes ao ser humano, constituindo-se como experiências *do* e *no* “mundo da vida” (SCHUTZ, 2012, p. 25), como toda dimensão das experiências que são vividas/experenciadas no cotidiano, individual e social (DEWEY, 2010). Dessa maneira, a experiência da vida cotidiana consiste em “uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para estes, na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p.33).

O mundo da vida cotidiana é aquele que sempre existiu e foi “experimentado e interpretado por outros, por nossos antecessores” (SCHUTZ, 2012, p.84). Esse mundo agora é experimentado por nós, ou seja, se dá a partir da nossa experiência, a qual se baseia em um estoque de experiências anteriores (as nossas próprias), bem como naquelas que nos foram transmitidas, na forma de conhecimento à mão. É nesse sentido que os sujeitos se põem em situações previamente percorridas nas experiências anteriores. O conteúdo e a sequência dos acontecimentos são “peculiares à sua própria trajetória” (SCHUTZ, 2012, p. 26).

## **CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Neste contexto, Dubar (2005) Ao discutir a identidade como um processo que abarca sucessivas socializações, intrínsecas à dimensão subjetiva e vivida e experienciada, muito se aproxima das considerações realizadas por Dubar (2005); Dewey (2010); Schutz (2012) e Berger; Luckmann, (2013). A constituição da identidade, nessa perspectiva, terá como foco a abordagem da identidade como processo de socialização profissional, visto que a socialização se concretiza no processo de construção identitária no âmbito da profissão, haja vista que fortalece as relações de pertencimento a uma categoria profissional (DUBAR, 2005).

Assim, o processo de construção da identidade profissional está diretamente relacionada à socialização. Este processo é constituído no momento em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos (DUBAR, 2005). A socialização é concebida como uma iniciação na cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo. Esse processo não ocorre de forma linear e passiva, uma vez que considera a história, as expectativas e os projetos profissionais de cada um (DUBAR, 2005). E é dessa primeira confrontação que depende a construção de uma identidade profissional, que não é apenas uma identidade com o trabalho, mas uma projeção de si, a antecipação de uma trajetória de emprego e de uma lógica de formação.

Para HALL (2005), a concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente (provisória), ou seja, a do sujeito que ao se basear nas transformações da contemporaneidade se torna fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Nesse sentido, concordamos com o autor para quem a identidade torna-se “celebração móvel”: ou seja, formada e transformada ininterruptamente em relações pelas quais os sujeitos são representados nos sistemas culturais que os rodeiam. Assim, a identidade do sujeito é definida historicamente e este assume identidades diferentes em diferentes momentos, e estas não são unificadas, sendo continuamente deslocadas e, assim, eles são “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p.13).

No que diz respeito ao conceito de identidade, Hall (2005) nos brinda com o conceito de identidade. Para o referido autor, a concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente (provisória), ou seja, a do sujeito que ao se basear nas transformações da contemporaneidade se torna fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Nesse sentido, concordamos com o autor para quem a identidade torna-se “celebração móvel”: ou seja, formada e transformada ininterruptamente em relações pelas quais os sujeitos são representados nos sistemas culturais que os rodeiam. Assim, a identidade do sujeito é definida historicamente e este assume identidades diferentes em diferentes momentos, e estas não são unificadas, sendo continuamente deslocadas e, assim, eles são “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

No tocante a noção de identidade docente, Nóvoa (1992, 2013), compreende a identidade docente como inerente a um processo em constante transformação – muito fortemente relacionado ao contexto da profissão e das relações estabelecidas nas interações com outros sujeitos que fazem parte deste contexto. Assim, podemos entender que a profissão docente exercida em determinada instituição, na prática profissional e na interação/socialização com outros sujeitos (alunos, colegas de profissão e outros colegas de trabalho) é que o docente se constitui enquanto profissional e vai ao encontro com o que Pimenta (1999) e Iza et al (2014) afirmam que a identidade é um processo de construção social de sujeitos situados historicamente com base a partir da significação da profissão, permeada por “a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Seguindo essa linha de raciocínio, Garcia (1999) coloca em debate/reflexão o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), este pode ser entendido como

um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (GARCIA, 1999, p. 144). Para o referido autor, o docente, em seu processo de formação e fases que se inter-relacionam, passam pela formação inicial (ainda na graduação), pela iniciação à docência (como professor iniciante) e pelo desenvolvimento profissional docente.

E é justamente neste processo de desenvolvimento, que a identidade flui, de diversas e variadas formas, onde os docentes com frequência recorrem a artifícios na tentativa de construção identitária, de acordo com especificidades, tais quais: o modelo de escola e seu contexto, ao perfil da clientela escolar e suas especificidades (DAY, 2001). Por fim, pode-se dizer que a construção identitária docente advém da “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 229).

Ao partir da perspectiva que a profissão docente é construída de forma complexa, ordenadas por um conjunto de fatores que retem à concepção de que o desenvolvimento profissional docente (DPD) carece ser adotado em perspectiva mais ampla, onde, para além da formação acadêmica, a inserção e relação com o mundo do trabalho nas instituições em são exercidas, estruturas burocráticas e construção da carreira profissional docente exercem ampla influência (IMBERNÓN, 2009). Ampliando um pouco mais essa discussão para uma visão mais holística, o “sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade profissional.” (DAY, 2001, p.15). Para Day (2001), o desenvolvimento profissional abarca todas as experiências de aprendizagens, processo pelo qual os docentes enquanto sujeitos agentes de mudança ampliam e renovam, sós ou em conjunto, o compromisso com propósitos morais de ensino, sendo estes “essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (DAY, 2001, p.20-21).

Pode-se observar que esta complexidade envolvendo o DPD, torna-se condição indispensável para efetivo desempenho profissional - do profissionalismo – dos professores em seus contextos de trabalho (onde há lugar para aprendizagem), bem como para o alcance da tão almejada qualidade da educação, atributo que aprova o propósito moral do ensino. Nesta mesma perspectiva, Marcelo Garcia (1999, 2009a), diz que o contexto da instituição formativa também se torna central para o desenvolvimento profissional dos docentes e de suas competências profissionais, mas extrapola para além desta. Os processos formativos e as experiências que vivenciam, condicionadas às influências multidimensionais e relacionais dos contextos em que se situam é que constituirão o seu desenvolvimento profissional, constituindo a profissionalidade. Por profissionalidade entendo aquilo que lhe é específico na ação docente, no conjunto de conhecimentos, comportamentos, atitudes, destrezas, atitudes e valores fruto de uma construção no

movimento do exercício profissional (GATTI, 2009; NÓVOA, 1999; ROLDÃO, 2004,2007; ESTRELA, 2005; SACRISTÁN, 1999)

Considerando as discussões teóricas tecidas até aqui, é certo que o exercício da docência não pode ser efetivado por qualquer pessoa, mas tão somente pelo grupo que se constituiu a partir da construção do “conjunto de atributos” que caracterizam a profissionalidade docente, atrelado à sua competência e capacidade de mobilizá-los em sua atuação profissional, ou seja seu profissionalismo. Vale ressaltar, nessa perspectiva, que a obtenção dos estatutos de profissionalidade para a então mobilização na ação profissional que caracteriza o profissionalismo, se dá pelos processos de **profissionalização**. Processos estes que implicam “numa mudança qualitativa que se expressa em uma identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente. É um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e intencional” (LIMA, 2015, p. 109). (PARAFREASEAR)

Nesse sentido, entende-se que as narrativas docentes permitem pensar e construir os sentidos sobre seu DPD, haja vista que o processo biográfico-narrativo, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011) possibilita esse olhar multidimensional sobre a experiência vivida e narrada. E é nessa produção de novos sentidos sobre as práticas que DUBAR (2005) se refere ao dizer que a identidade se forja na aprendizagem *in loco*, na aprendizagem direta com o mundo do trabalho (a partir da experimentação do prático), na aquisição de saberes e na experiência direta das tarefas a serem realizadas. Ainda para o autor, a formação e preparação para o campo profissional são a sustentação de uma primeira identidade profissional do indivíduo. No entanto, é no mundo do trabalho que essas “imagens de si” deparam-se com diversas outras identidades, as quais provocam uma dupla transação entre “identidade profissional para si” e “identidade profissional para o outro”.

Por fim, as formas identitárias profissionais então, se configuram nas relações sociais e de trabalho. E são nesses processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e reconstroem e permitem-nos analisar como se identificam os profissionais. Nesse sentido, o processo de identificação de construção de identidade trata-se de “assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso” (DUBAR, 2005, p. 24).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo teórico tecido neste texto, buscou apresentar uma reflexão teórica sobre aspectos que compõem a identidade e o desenvolvimento profissional docente, a partir da compreensão da trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, partindo do pressuposto, de que há um emaranhado de elementos e aspectos subjetivo que constituem essa construção identitária do professor.

Nesta perspectiva, iniciei o texto apresentando o conceito de experiência Schutz, (XXXX), Dewey (XXXX) e demais colaboradores, na tentativa de me aproximar de algumas considerações sobre a abordagem narrativa de Clandinin e Conelly (XXXX) e sua relevância para compreender a construção identitária e o desenvolvimento profissional de docentes a partir da experiência. Uma vez que, esta perspectiva de pesquisa pressupõe o reconhecimento do professor/profissional, enquanto sujeito, capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela, orientando um processo de transformação consciente de si mesmo. Esse caminho mostra-se promissor, também, haja visto uma visão do método narrativo como experiência de formação e, conseqüentemente de construção contínua de uma trajetória identitária profissional docente.

Na seqüência, tem-se a discussão sobre a identidade do professor e da profissionalidade necessária ao exercício da docência para a perspectiva de um exercício profissional, para esta preitada, me pautei em diversos autores, tais como, Garcia (1999); Dubar (2005); Berger e Luckman (xxxx), entre outros, para auxiliar na compreensão de que a identidade docente trata-se de “uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica” (NÓVOA, 1992, p. 31). Assim, o diálogo teórico proposto, ainda bastante inicial, faz uso da compreensão das narrativas de história de vida que são/ serão utilizadas para compreender aspectos do processo de constituição da identidade profissional e do desenvolvimento ao longo da carreira de um professor de ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BERGER, P; LUCKMANNT. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petropolis, Vozes, 2013.

CALLAHAN, C; ELLIOT, C.S. Listening: **A narrative approach to everyday understandings and behavior**. Journal of Economic Psychology; 1996 (17):79-114.

CAMPOS, R.T.O; FURTADO, J.P. **Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde**. Rev Saúde Pública; 2008. 42(6):1090-6.

CAMPOS, RCPR, organizador. **Pesquisa, educação e formação humana**: nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010. 19.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EdUFU, 2011.

CONTRERAS, Domingo J. O docente como profissional reflexivo. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuila. São Paulo: Cortez, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUBAR, C. A socialização: **construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo : Martins Fontes; 2005.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo J de; MELO, Gilberto F.A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI; FIORENTINI, PEREIRA (Orgs) – **Cartografia do trabalho docente**. Mercado das letras. Campinas – SP, 2003.

FRASER, M.T.D, GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia. 2004; 14(28):139-152.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Trad. Celso Mauro Paciomik. São Paulo: Edusp, 1996. 280p.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto- -Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C.M. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciência da Educação, n.08, p. 07-22, 2009.

GATTI, B.A; BARRETO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IZA, D.F.V; BENITES L.C; SANCHES NETO, L; CYRINO, M; ANANIAS, E.V; ARNOSTI, R.P; SOUZA NETO, S. **Identidade Docente**: As várias faces da constituição do professor. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos. v. 8, n. 2, 2014, p.273-292.

KAUFMANN, J.C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Maceió: Edufal, 2013.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, v.19, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed., SP: Hucitec, 2010.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S, DESLANDES, S.F, GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In.: NÓVOA, António. (Org.) Profissão professor. Porto-Portugal: Porto Editora, p. 13-34, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15-34.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHRAIBER L.B. **Pesquisa qualitativa em saúde**: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. Rev. Saúde Pública. 1995; 29(1):63-74.

SCHUTZ, A. **Sobre a fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

SILVA, A.L. **Entrevista em Profundidade como Técnica de Pesquisa Qualitativa em Saúde Coletiva**. Saúde Coletiva; 2005. 02(7):71. 22.

TARDIF, M. **Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICTORA, C.G, KNAUTH, D.R, HASSEN, M.N.A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 136 p.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. V.29, n.103, p. 535-554, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-27, 2004.

IZA, Dijnane. F. V; BENITES Larissa C; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisângela. V; ARNOSTI, Rebeca P; SOUZA NETO, Samuel. Identidade Docente: As várias faces da constituição do professor. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos. v. 8, n. 2, 2014, p.273-292.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15-34.