



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

**EXPERIÊNCIA E PROFISSIONALIDADE:
memória e saberes de professoras aposentadas**

EXPERIENCE AND PROFESSIONALITIE:
memorie and knowledge of retired women teachers

EXPERIENCIA Y PROFESIONALIDAD:
memoria y conocimientos de los profesores jubilados

Ariadne Cristiane Fantoni Silva
Prefeitura de Belo Horizonte - PBH
afantonisilva@gmail.com

Carmem Lucia Eiterer
Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG
eiterercarmem@gmail.com

Maria Cristina da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG
maria.cristina@uemg.br

Resumo: O presente trabalho é o recorte de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender como cinco professoras aposentadas, que ingressaram na década de 80 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, interpretam episódios de suas trajetórias profissionais. Discute-se aqui as muitas faces assumidas pela construção dos saberes docentes. Para tal, recorre-se à entrevista narrativa de Schütze (2014) e à análise compreensivo-interpretativa (SOUZA, 2014) como uma alternativa para interpretar e produzir conhecimentos acerca da profissionalidade docente. Nas narrativas, as professoras elucidaram elementos que compõem a docência (TARDIF; LESSARD, 2007), como: práticas pedagógicas e da cultura escolar vigente na época, momentos significativos e formativos que possibilitaram a construção de saberes docentes (TARDIF, 2002) em diferentes contextos e experiências profissionais. As narrativas revelaram que a profissão docente envolve estar em constante aprendizado, e a profissionalidade docente em permanente transformação. A partir das contribuições de autores como Roldão (2005, 2007), Gauthier (2013), Shulman (2014) Nóvoa (2017), conclui-se que a profissionalidade se fortalece à medida que as professoras se relacionam, trocam experiências com seus pares na escola e/ou fora dela bem como com os alunos e a comunidade e frequentam as formações continuadas.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Saberes docentes. Professoras aposentadas. Pesquisa narrativa.



Abstract: The present paper is the cutout of a master's research that aimed to understand how five retired teachers who joined the Municipal Teaching Network of Belo Horizonte in the 1980s interpret episodes of their professional trajectories. To this end, we resorted to Schütze's (2014) narrative interview and comprehensive-interpretative analysis (SOUZA, 2014) as an alternative to interpret and produce knowledge about teaching professionalism. In the narratives the teachers elucidated elements that make up teaching (TARDIF; LESSARD, 2007) such as: pedagogical practices and the school culture in force at the time, significant and formative moments that enabled the construction of teaching knowledge (TARDIF, 2002) in different contexts and professional experiences. The narratives revealed that the teaching profession is in constant learning and its professionalities are in permanent transformation. Based on the contributions of authors such as Roldão (2005, 2007), Gauthier (2013), Shulman (2014), and Nóvoa (2017), we conclude that professionalism is strengthened as teachers relate to each other, exchange experiences among their peers at school and/or outside school, relate to students and the community, and attend the continuing education programs.

Keywords: Teaching Professionalism. Teaching Knowledge. Retired Teachers. Narrative Research.

Resumen: Este trabajo es el recorte de una investigación de maestría que tuvo como objetivo comprender cómo interpretan episodios de sus trayectorias profesionales cinco profesores jubilados que ingresaron en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte en la década de 1980. Para ello, utilizamos la entrevista narrativa de Schütze (2014) y el análisis comprensivo-interpretativo (SOUZA, 2014) como alternativa para interpretar y producir conocimiento sobre la profesionalidad docente. En las narrativas los profesores dilucidaron elementos que conforman la enseñanza (TARDIF; LESSARD, 2007) como: prácticas pedagógicas y la cultura escolar vigente en el momento, momentos significativos y formativos que permitieron la construcción del conocimiento docente (TARDIF, 2002) en diferentes contextos y experiencias profesionales. Los relatos revelaron que la profesión docente está en constante aprendizaje, y sus profesionalidades en permanente transformación. Con base en los aportes de autores como Roldão (2005, 2007), Gauthier (2013), Shulman (2014) y Nóvoa (2017), concluimos que la profesionalidad se fortalece en la medida en que los docentes se relacionan entre sí, intercambian experiencias entre sus pares en la escuela y/o fuera de ella, se relacionan con los alumnos y la comunidad y asisten a los programas de formación continua.

Palabras clave: Profesionalidad de profesores. Conocimiento de la enseñanza. Profesores jubilados. Investigación narrativa.

INTRODUÇÃO

“[...] é preciso tornar público o nosso ofício privado.” (GAUTHIER et al., 2013, p. 23)

O presente trabalho apresenta um recorte de nossa pesquisa de mestrado, que objetivou discutir a construção da profissionalidade docente a partir das memórias de cinco professoras aposentadas das séries iniciais¹ do Ensino Fundamental. As docentes ingressaram na década de 1980 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e lá permaneceram, em média, por 30 anos de trabalho.

¹ Adotamos a nomenclatura “séries iniciais”, que compreendia o Ensino Fundamental de primeira a quarta série e correspondia à organização por escolaridade do período em que as professoras ingressaram na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).



Neste estudo, compreendemos que as professoras aposentadas, ao narrarem suas trajetórias profissionais, apontam elementos dos modos de ser, estar e saber-fazer na profissão docente que implicam a construção de suas profissionalidades². Ao situarmo-nos no campo teórico-metodológico da pesquisa narrativa, reconhecemos o potencial das narrativas como método e fonte de conhecimento. Essas histórias profissionais foram coletadas por meio de entrevistas narrativas (SCHÜTZE, 2014) gravadas durante os encontros individuais, com duração média de duas horas. As entrevistas foram analisadas pelo procedimento de análise compreensivo-interpretativa (SOUZA, 2014).

A partir dos estudos de Bruner (1991), entendemos que o sujeito, ao narrar algumas passagens de sua história, acessa suas “memórias semânticas” recorrendo ao “modo narrativo do pensamento” (BRUNER, 1991). Desse modo, narrar é atribuir significados para as memórias, selecionando-as, interpretando-as e organizando-as em seu próprio curso, compondo um texto oral narrativo. Trabalhamos, portanto, a categoria *memória* entendendo-a como algo vivo e em constante (re)construção. As entrevistas realizadas nas residências das professoras, se desenvolvem a partir de questões gerativas previamente estabelecidas e seu tempo de duração dependeu do envolvimento de cada uma das entrevistadas na própria lembrança, à medida em que iam tecendo o fio narrativo e ressignificando a própria história.

O conceito de profissionalidade docente foi tomado por nós como definido por Sacristán (1995, p. 65): “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Partimos do pressuposto, que se verificou ao longo da pesquisa, de que a profissionalidade docente é processual, construída individual e coletivamente ao longo de uma trajetória pessoal e profissional; no entanto, ela se sistematiza em torno de vários condicionantes — contexto histórico, social, moral, político, econômico, cultural, entre outras condições que definem o ser, o estar e o saber-fazer na docência.

As narrativas evidenciaram as percepções das professoras sobre o contínuo processo de aprendizagem da/na/para a docência, revelando seus saberes, em suas memórias, expõem as referências pessoais, afetivas e formativas que tiveram na vida: a família, a escola enquanto estudante, os(as) professores(as) “modelo”; a formação inicial e continuada; as interações com alunos; as trocas com os colegas de trabalho; e as diversas experiências profissionais. Essas dimensões, atreladas, compõem seu *saber-ensinar*, seu *saber-fazer*, seu *saber-ser* e seu *saber-estar* na profissão e constituem capítulo importante de uma verdadeira história coletiva da profissionalidade docente.

² As contradições institucionais interpelam a todo o tempo as docentes, como a pesquisa apontou; entretanto, não foram priorizadas nesta análise aqui proposta, tendo sido exploradas em outros trabalhos.



Os saberes docentes

A profissionalidade docente se constitui num conjunto de valores e saberes, faz parte dela o saber profissional específico da docência. Entendemos o saber da docência como além do domínio do conteúdo a ser ensinado; o professor precisa ensinar o *saber-aprender* para o aluno. Ou seja, mediar a relação entre o saber e o aluno, conduzindo-o no processo de ensino e aprendizagem. O ensino não acontece apenas com a transmissão de informações, ele exige uma série de estratégias, orientações planejadas e um profissional capaz de “*ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém.*” (ROLDÃO, 2005, p.118, grifos da autora).

Desde a década de 80, as pesquisas percebem o professor como um profissional dotado de saberes e de racionalidade em sua ação pedagógica. É a ação de ensinar que cria, recria, descobre, configura e reconfigura, elabora e reelabora a prática pedagógica, a partir da tomada de decisões relacionadas a suas reflexões sobre sua ação, de acordo com o contexto e as interações em sala de aula. Na situação pedagógica, mobiliza seus saberes ao julgar sua própria ação pedagógica. Entendemos que sua ação se constitui a partir de “*motivos justificáveis pela razão.*” (GAUTHIER et al., 2013, p. 341).

Gauthier et al. (2013) ressaltam a natureza do saber docente quando afirmam que o saber do professor é um saber da argumentação, que pode ser racional sem ser científico (saber da prática), embora não seja menos legítimo ou válido. A racionalidade docente é discursiva, argumentativa, comunicativa, e sua capacidade de julgar e decidir se apoia em saberes docentes. Aqui se encontra um marcador da profissionalidade docente que esbarra na dificuldade de circulação e publicização desses saberes dentro e fora da escola.

Autores como Tardif (2002), Gauthier et al. (2013), Shulman (2014), Roldão (2005, 2007) e Nóvoa (2009, 2017) destacam a importância dos conhecimentos específicos e profissionais que sustentam a ação docente, adquiridos na formação inicial e continuada. Entendem que é no efetivo exercício da profissão, no contexto de trabalho profissional, que o professor reelabora esses conhecimentos, produzindo os saberes docentes.

Segundo Gauthier et al. (2013), o professor tem uma dupla função: a gestão dos aprendizados alunos e a do conteúdo curricular. Essa dupla função é o cerne da profissão ao desempenhar sua ação principal: ensinar. O docente mobiliza os saberes utilizando estratégias de gestão da matéria e da classe, e esse conjunto está relacionado com o planejamento, o ensino e a avaliação.



Shulman (2014, p. 200) descreve a “base de conhecimentos necessários ao ensino”, formada por um conjunto de componentes necessários para o exercício da docência. Para o autor, esses componentes são os conhecimentos advindos de diferentes fontes. Shulman (2014) classifica o conhecimento pedagógico do conteúdo como de domínio exclusivo dos professores, elemento-chave que os diferencia como especialistas do ensino – essa é a distinção entre o professor de Matemática e o matemático. O conhecimento pedagógico do conteúdo, como uma amálgama, articula os demais conhecimentos (o do conteúdo, o pedagógico geral, o do currículo, o dos alunos, o dos contextos educacionais, dos fins educacionais). Ele constitui-se a categoria mais importante de seus postulados, porque evidencia o trabalho cognitivo do professor, que envolve a complexa função de ensinar. Logo, para ensinar, o docente precisa dominar o processo de ensino a partir de conhecimentos científicos e pedagógicos, investigar os conhecimentos prévios do aluno, utilizar materiais e estratégias para alcançar os objetivos propostos, por exemplo, a compreensão pelo estudante e o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. Esses saberes em ação se verificam nas experiências relatadas pelas docentes e reveladas nas narrativas que apresentamos a seguir.

Nessa mesma direção, Tardif e Lessard (2007) destacam que o trabalho docente é tanto cognitivo quanto interativo. Também Nóvoa (2017, p. 1127) frisa que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.” Ensinar requer do professor a mobilização dos saberes existentes e apreendidos, no contexto de interações com os alunos, na troca entre os pares, os quais envolvem a construção de outros saberes a partir de suas experiências na profissão.

Trabalhamos, portanto, com o entendimento de que o saber docente é subjetivo e pessoal, mas também coletivo, plural e temporal, e se origina de diferentes fontes sociais de aquisição. Reportando-nos a Tardif (2002), indicamos que essas fontes se referem à origem e à composição dos saberes docentes, que podem variar de acordo com o momento da história de vida e da trajetória profissional. Isso quer dizer que o professor adquire saberes provenientes da família, da cultura escolar, da formação profissional inicial e continuada, dos programas curriculares, dos materiais didáticos, na relação com os colegas de trabalho, com os alunos e com a própria experiência em sala de aula.

Optamos pela tipologia de saberes docentes apresentada por Tardif (2002, p. 63) para interpretarmos as narrativas das professoras aposentadas, entendendo que ensinar envolve os saberes “disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.” As docentes recorrem aos saberes disciplinares e curriculares elaborados pela escola e por outros sujeitos e ins-



tituições, mobilizam os saberes profissionais aprendidos no magistério e/ou na faculdade e reelaboram os saberes experienciais, saberes na e da prática, próprios do professor. Desta forma, nas experiências profissionais, a profissionalidade docente se constrói ao longo da trajetória profissional, quando, no efetivo exercício da profissão, o professor desenvolve comportamentos, habilidades, competências e saberes para o, no e do ofício de ensinar.

Acerca do saber docente de professoras aposentadas, destacamos que pesquisas internacionais como as de Grangeiro Gondim (2014) e Grangeiro Gondim e Suárez (2013) resgatam as memórias de práticas pedagógicas, reconhecem e valorizam os conhecimentos da experiência de professores aposentados. Citamos como exemplo uma política pública argentina que consolidou a Rede de Formação Docente e Narrativas Pedagógicas da Universidade de Buenos Aires. Essa foi uma forma de proporcionar um espaço de debate, reflexão, socialização, documentação e construção de saberes pedagógicos; de estreitar a relação entre o saber pedagógico teórico e o saber da experiência, a escola e a universidade, os professores jovens em formação e os professores aposentados.

Nessa perspectiva, os excertos das narrativas das professoras aposentadas que apresentaremos na próxima seção oferecem a oportunidade de conhecer e compreender a sabedoria profissional construída ao longo de uma trajetória profissional. Essas narrativas são perpassadas pela subjetividade, revelando os saberes coletivos da profissão, cada uma com sua própria “mala de experiências pedagógicas e experiências de vida” (GRANGEIRO GONDIM; SUÁREZ, 2013, p.28).

Apreendemos que as professoras aposentadas carregam um repertório de experiências profissionais, acumulam saberes pedagógicos e experienciais construídos por décadas de dedicação de suas vidas à profissão. O que podemos fazer para acessar, resgatar e valorizar esses conhecimentos? Para fechar esta seção, trazemos algumas inquietações de Grangeiro Gondim e Suárez (2013, p. 31) para refletirmos sobre o assunto: “Quantos são os saberes pedagógicos esquecidos, silenciados, desperdiçados dentro da nossa sociedade? Por que se dedicar tanto tempo a uma profissão, gerar saberes e experiências se depois elas são descartadas?”

O que as narrativas revelaram

Algumas estratégias de trabalho foram desveladas nas narrativas destas professoras. Percebemos, por meio delas, os materiais e os aspectos artesanal e intelectual do trabalho docente, característicos da própria profissão. As professoras constroem, preparam e orga-



nizam os materiais pedagógicos que serão utilizados por elas e pelos alunos, adaptando-os a contextos variados, e, durante todo esse processo, mobilizam os saberes existentes na formação profissional (inicial e continuada), os disciplinares e curriculares e os experienciais, elaborando-os e incorporando-os na prática docente.

Em nossa pesquisa, identificamos dificuldades relativas à inserção na docência. A professora Rosinha³ recorda que se perguntava constantemente “como” fazer. A professora, vendo-se diante de um novo desafio profissional, num contexto de alta rotatividade docente, de uma turma considerada difícil, contou que desconhecia o processo de como ensinar para jovens retidos naquela série, fora da faixa etária (14 anos), pois ela havia trabalhado apenas com a Educação Infantil. O chamado choque de realidade incluía também as dificuldades nas tarefas de organização da sala de aula, as rotinas e regras institucionais, o controle da disciplina da turma e a preparação de materiais didáticos para a aprendizagem. Além disso, desconhecia os objetivos dos programas escolares, tudo isso gerava insegurança acerca de seus próprios conhecimentos curriculares e disciplinares.

Com o tempo, no contexto do trabalho, Rosinha elaborava e reelaborava, com os adolescentes, seu próprio jeito de dar aula. Dessa maneira, percebe seu aprendizado, sua busca constante e a construção de um saber próprio da experiência na profissão:

Então, eu imaginava aquela responsabilidade de ter que dar conta, de não deixar o aluno sair. E eram adolescentes já na época. Então, eu ficava assim: “Como que eu vou fazer?” [...] E eu ficava assim: “Como é que eu faço isso?” Aí eu fui aprendendo, vendo como é que funcionava as coisas, fazendo... Como é que eu ia fazer com os alunos. E os alunos até falavam: “Professora, a senhora vai ficar com a gente até o final do ano?” Porque eu entrei em julho; e aí, no meio do ano, então já havia passado várias professoras... E as pessoas não davam conta de ficar naquela turma de segunda série na época. Só que os alunos tinham 14 anos... É repetência. E eu: “Como é que eu vou fazer?” E ficava procurando alternativas, e eu não sabia como, mas eu amava! Muitas colegas até desistiram daquilo tudo. Eu não! Eu vou! (Trecho da narrativa da professora Rosinha, 3 ago. 2019)

Outra professora nos contou sobre sua primeira experiência como alfabetizadora e descreveu o contexto e o perfil da turma que recebeu. A alfabetização exige conhecimentos específicos sobre a apropriação do sistema de leitura e escrita por parte do aluno. Ela destacou que o objetivo de alfabetizar todos da turma foi alcançado enfatizando a importância da atuação da coordenação pedagógica. Esses resultados são, para o professor, o reconhecimento de seu trabalho individual e a motivação para a continuidade de sua trajetória profissional.

³ Adotamos nomes fictícios (de flores) escolhidos pelas professoras participantes da pesquisa. A escolha e contato com as entrevistadas foi viabilizado a partir da mãe da pesquisadora, que atuou como professora na mesma época que elas.



Depois, eu peguei no ano seguinte, eles me deram uma primeira série; aí eu já mudei totalmente, aí eu fui ser alfabetizadora. E assim aquela responsabilidade... Nossa! Era difícil demais, menina do céu! E a maioria dos meus alunos eram tudo filho de professora..., tudo filho de professora... A maioria..., mas tinha uns..., uma meia dúzia..., uns 8 alunos lá que eram filhos de professoras lá da escola. E tinha outros professores mais experientes, e eles foram dar pra mim pegar justamente, e era a melhor turma... Porque, naquela época, eles separavam, né, A...B...C... Pronto! Olha a responsabilidade! Aí tinha a coordenação, na época era até da A.M*, ela passava pra gente, aí tinha reunião com os professores, o quê que a gente ia trabalhar e tal... Aí, graças a Deus, eu dei conta do recado, todos foram alfabetizados... (Trecho da narrativa da professora Jardineira, 24 ago. 2019)

Podemos depreender ainda da narrativa da professora Margarida como ela realizava um *trabalho hermenêutico* (TARDIF; LESSARD, 2007) no momento de escolha das atividades; interpretava o contexto da sala, as necessidades dos alunos para escolher no livro didático, atividades específicas do conteúdo que deveria ser ensinado. As escolhas realizadas não eram aleatórias, as professoras atribuíam sentido para as atividades de acordo com sua experiência profissional, curricular e disciplinar. Elas conversavam entre si e com a coordenação para definir o que seria feito. Margarida, por exemplo, trabalhava sobre o material disponível realizando mudanças, adaptações e transformações por causa das exigências situacionais e experimentais vivenciadas.

Eu lembro que, às vezes, eu colocava quatro ou cinco livros e eu ia escolhendo. Aí, meu marido falava comigo: “Mas pra quê isso tudo? Um livro só não tá bom?” Aí eu falei: “Não! Porque cada autor... e aqui também tem uma atividade aqui que é legal. Essa atividade eu tô gostando mais, essa eu já não tô gostando tanto...” Então, eu escolhia as atividades. Então, eu acho que esse capricho, esse zelo com meu aluno, né. (Trecho da narrativa da professora Margarida, 7 ago. 2019)

A seguir, mais uma vez, a narrativa da professora Rosinha nos ajuda a perceber sua relação com os alunos e multiplicidade produção ativa de recursos como jogos, música e mesmo o uso da Informática em seu fazer pedagógico:

Eu sempre gostava de deixar a criança fazer o trabalho do jeito que ela queria... a gente ia lá e só arrumava um pouquinho. Eu nunca quis consertar trabalho de criança e fazer por ela não, e ficava o deles, e eu era apaixonada pelos trabalhos deles quando eles faziam. Gostava muito de jogos... Eu até construía jogos mesmo e levava pras crianças. Eu sempre gostei de jogos! Eu achava o máximo! [...] Sempre gostei muito disso! E sempre fui muito paciente também. Muito paciente com as crianças. De ela fazer o trabalho, terminar, concluir... No tempo dela. Sempre gostei muito dos jogos. Eu acho que é a melhor forma. E música também. No final, quando eu já estava mais no final, eu ainda não sabia muito de informática. Eu tentava fazer trabalhos com as crianças dessa parte, levava o computador pra gravar, pra fazer alguma coisa por eles, e eles gostavam..., já no finalzinho... (Trecho da narrativa da professora Rosinha, 3 set. 2019)

A professora Flor de Lótus narrou que recusou a cartilha, criou seu próprio material pedagógico para atender às necessidades e à realidade de seus alunos. As



experiências profissionais anteriores lhe proporcionaram *modelos de ação* (TARDIF, 2002) baseados em saberes e representações. Essas representações estruturaram, orientaram suas ações e foram incorporados em sua prática, serviram como referência, carregadas de significações e razões para agir. Percebemos, em sua narrativa, que seu *saber-ensinar* foi construído em sua experiência profissional pelos saberes docentes mobilizados e pelas diversas competências desenvolvidas. Essas competências são não só racionais, mas também pragmáticas, demonstram a capacidade de refletir sobre sua prática, tendo consciência dos objetivos que deveriam ser alcançados com os alunos e o domínio dos conhecimentos do processo de ensino e aprendizagem. A professora contou como atuava procurando demarcar um diferencial em sua prática pedagógica, preterindo o material indicado pela instituição, demonstrou suas escolhas de estratégias e recursos.

Eu não quis o Luninho⁴ vai pra Lua! Que o Luninho..., tinha Luninho que não saía do foguete! Aí eu virei e disse: “Cara, não é isso! É com foto...” E desde aquela época é foto e tampinha! Foto. E as mães levavam aquelas fotinhas antigas que não é igual hoje que tem foto de self nãoooo! E tinha professora que também tinha uma máquina Vive Pak, que era um espetáculo na época, que meu pai tinha trazido pra mim dos Estados Unidos. Era uma que revelava... Aí meu pai trouxe aquele negócio! E eu achei que estava um máximo! Aí eu tirava as fotos dos meninos e mandava revelar. E aí, a gente começou a fazer... Cara! Os meninos no meio do ano, os meninos lendo aquela coisa! E o Luninho indo pra Lua! [risos] Entendeu? Então, foi muito bacana! (Trecho da narrativa da professora Flor de Lótus, 3 set. 2019).

A professora Flor de Lótus recorria também a diferentes metodologias, materiais e recursos para alfabetizar e alcançar resultados positivos com seus alunos. As narrativas nos mostram como o engajamento criativo em seu fazer mobiliza diferentes estratégias.

A professora Orquídea reconheceu que havia incentivo por parte da Prefeitura para atividades extraclasse e financiamento de todos os projetos pedagógicos, desde que os projetos fossem elaborados contendo seus objetivos e suas justificativas. Lembrou-se do projeto pedagógico desenvolvido sobre o Folclore, relatado no trecho a seguir. Ela realizou um trabalho de numeramento a partir do uso social do dinheiro, em colaboração com outra colega da escola. Elas confeccionaram figurinhas e um álbum para cada criança das duas turmas. Segundo a docente, as crianças compravam as figurinhas, na banca de jornal, com notas de dinheiro de brinquedo — após combinado com o responsável pelo estabelecimento — e as trocavam entre si para completar seus álbuns. Essa era uma atividade que mobilizava todas as crianças da turma.

4 A professora está se referindo à cartilha *Luninho, Meu amigo da Lua*, de Elisa Barbosa Campos, editora Vigília. Essa cartilha encontra-se no manual para a escolha do livro didático das escolas federais, estaduais e municipais, do Programa Nacional do Livro Didático, organizado pela Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação (FAE/MEC) em 1985 (FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE, 1985).



Nós fizemos um álbum de figurinhas! Sobre o Folclore. E nós fomos comprar na banca com os meninos. A gente deixou com o moço da banca os pacotinhos, e nós fomos lá comprar! Olha pra você ver! Os personagens do folclore... Fizemos o álbum... Montamos os saquinhos... Eles que faziam a troca. E depois fomos comprar na banca. Combinamos com o moço da banca, a gente deu a ele os pacotinhos organizadinhos com seis figurinhas e aí a gente montou o álbum! Eu acho assim, tinha muita oportunidade pra fazer as coisas diferentes. Desde que você escrevesse... Na minha época na prefeitura, se você escrevesse o projeto, você tinha condições de fazer! Se você provar por A+B que aquilo ali ia ajudar, ia estimular, que fazia parte do seu projeto... Não era uma coisa que caía do céu não. Então, a gente tinha as oportunidades. Eu sou de uma época muito feliz! Eu saí do estado e fui pra Prefeitura e fiquei encantada com as oportunidades que eu tinha... (Trecho da narrativa da professora Orquídea, 2 set. 2019)

Os sentimentos em relação ao trabalho colaborativo realizado com seus pares também são evidenciados nas narrativas de algumas professoras. Identificamos o papel de um professor mais experiente como fundamental na trajetória profissional da Margarida. Ela aprendeu a alfabetizar por meio da socialização dos saberes disciplinares e curriculares, do modo de ensinar (saberes pedagógicos e didáticos) e de trabalhar com a colega. Ela foi seu referencial e lhe ajudou “a preencher as lacunas de sua formação” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.185), colaborou partilhando seu planejamento, suas tarefas e preparando-a, como ela mesma disse, para as aulas.

E, quando eu entrei na PBH, foi muito interessante! Porque eu tinha feito de tudo na escola, mas eu não tinha alfabetizado! E foi muito interessante, porque tinha uma professora lá, chamada V*, eu acho que ela até é falecida! E essa V*... Assim que eu entrei na escola, eles falaram pra mim que eu ia pegar uma turma..., mas eu falei assim: “Mas essa turma é pra alfabetizar? Mas eu nunca alfabetizei!” Mas a escola não estava interessada se eu sabia não! Aí eu fiquei doida! Aí eu falei: “Meu Deus! Como é que eu vou fazer?” Lembrava da minha alfabetização! E na época era cartilha, era o método fônico, silábico com fônico... historinhas..., e era..., e tinha todo um trabalho. E essa V*, ela foi fundamental! Porque ela quase que me preparou pras aulas! Porque ela alfabetizava, ela só queria alfabetizar! E era o que eu não queria fazer! (Trecho da narrativa da professora Margarida, 7 set. 2019)

Percebemos que a formação inicial dá conta da aquisição de alguns conhecimentos e da profissionalidade requerida pela escola e construída na socialização. Isso reafirma a importância da formação continuada para a profissão, como defende Nóvoa (2009). Margarida lembra-se de sua formação no Magistério: havia aprendido como dar aula, mas, como tantas outras professoras, quando chegou à escola, sentiu dificuldades em colocar em prática o que tinha aprendido. Ela detinha conhecimento da didática, dos processos de ensino, da teoria, dos diferentes métodos para a Alfabetização, mas, a experiência, o *como* fazer, ela ainda não dominava.



E eu fui me identificando com esse saber pedagógico da escola. E eu fui aprendendo isso... Fui encontrando pessoas que me ajudaram nessa formação... Eu acho que fui me formando no caminho... Porque a gente sai da escola, muito embora no magistério, eu sou uma daquelas pessoas que aprendiam a dar aula... Então, quando eu entrei lá, mesmo assim, eu sentia algumas dificuldades. Porque, por exemplo: são vários métodos que tinha para alfabetizar! Alfabetização da criança pequena, apresentar pra elas todas as letras, e depois as sílabas e depois as palavras... E o contrário também: apresentar o texto e ir pra até destrinchar em sílabas. E eu fui aprendendo isso... E essas professoras que eu encontrei é que me ajudaram! É porque eu não sabia nada disso! Se fazendo... É, fui me formando mesmo e me identificando, e criando a minha identificação mesmo! (Trecho da narrativa da professora Margarida, 7 set. 2019)

No relato acima, Margarida enfatizou a importância da presença de outras professoras que encontrou em seu caminho, que fizeram parte de sua formação docente, para a aprendizagem dos saberes específicos da profissão. Ela compreende que se tornou professora com o tempo, identificando-se com o fazer docente. Por último, concluiu que criou sua própria identidade, colocando-se como autora daquilo que fazia, mobilizando os saberes docentes, renovando-os e produzindo os novos saberes de sua prática.

Conforme Nóvoa (1995), os espaços oferecidos para partilhar experiências ou discutir temas relevantes e significativos entre os pares sobre as situações cotidianas impostas pelo contexto diverso da docência são considerados terreno fértil para a emergência de conhecimentos produzidos na prática docente. Dessa forma, os congressos, os cursos, as palestras e os seminários são dispositivos que promovem espaços de reflexão individual e coletiva, fortalecem a profissionalidade docente, evidenciando os saberes docentes e o protagonismo do professor. As experiências profissionais aqui destacadas foram alimentadas por uma formação continuada no contexto da profissão, ampliando e renovando os saberes experienciais a partir dos saberes profissionais aprendidos. Algumas professoras assinalaram a relevância da formação continuada oferecida pela Prefeitura de Belo Horizonte para o desenvolvimento profissional docente e para a própria prática.

A professora Orquídea se recordou dos cursos de formação continuada realizados e salientou a importância deles para a sua prática. Explicou que as formações eram frequentes, porque acompanhavam as mudanças relacionadas com a implantação de programas na rede de ensino da prefeitura de Belo Horizonte. Afirmou que esse foi um período de muito estímulo, teve a oportunidade de “*aprender a trabalhar*” trabalhando e defendeu essas formações continuadas no contexto do trabalho para todas as professoras.



Na prefeitura, eu tive uma experiência melhor de aprendizagem, de aprender a trabalhar. Mais estímulo, a gente teve oportunidade, mais cursos: tinha mais formação! [...] Cada balanço que ia dar na educação, cada mudança havia investimento. Pelo menos na minha visão, eu vejo assim: cada implementação, cada mudança tinha uma formação. A escola é isso! E tem que ser assim! Tem que ter essa parceria, não pode ir alguém só lá na escola pra saber o que tá sendo trabalhado não. Tem que tá havendo uma formação constante, o professor precisa disso pra sua prática! (Trecho da narrativa da Orquídea, 31 ago. 2019)

Sobre essa formação em serviço, as professoras Rosinha e Jardineira descreveram os encontros de trocas de saberes entre professores em oficinas organizadas nas escolas, o que elas chamaram de “troca de experiências”. Segundo Rosinha, as oficinas eram promovidas pelas próprias professoras. Elas atrelavam o conhecimento prévio adquirido por outras fontes (formação inicial e continuada, formação escolar anterior, história familiar e pessoal) com o conhecimento prático construído no exercício da função, compondo o conhecimento profissional docente. Percebemos que essas trocas de experiências são uma possibilidade de as professoras experientes compartilharem os conhecimentos envolvidos na ação de ensinar, o *como* fazer e o saber *como* fazer, oferecendo um suporte didático-pedagógico, importante para legitimar o conhecimento profissional docente.

Uma experiência bacana que eu achei na prefeitura foi quando nós tínhamos os encontros das escolas municipais. Eu não me lembro como que era a organização, qual o tempo, mas a gente ia pra outra escola e passava o dia naquela escola. Então, tinha oficinas! Cada professora promovia uma oficina! Então, havia aquela troca de experiências! Eu achei isso muito legal! A gente aprendia bastante e via como que era a rotina daquela escola, as diferenças... E eram entre as escolas de PBH mesmo, da rede toda [...] Valia a pena participar! (Trecho da narrativa da professora Rosinha, 2 set. 2019)

A professora Jardineira também comentou sobre essas trocas de experiências. Nessas formações, não havia a participação de professores universitários, mas de colegas. Os encontros eram organizados pelas próprias docentes das escolas das quais participavam e com as quais colaboravam. Os saberes docentes saíam do “espaço privado da classe” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.183) e alcançavam a coletividade do trabalho docente. As professoras eram as protagonistas do processo, confiantes naquilo que sabiam fazer, contribuíam com a formação de seus pares.

Eu participei de vários cursos de formação, principalmente na Educação Infantil, achei superinteressante. Teve uma época que a gente encontrava... Na época, não havia a UMEI não, tinha a Escola A.K* e J.M.A*, então tinha um movimento entre as escolas infantis. Aí, cada ano ou cada semestre..., não sei..., uma promovia um encontro, e elas passavam as experiências pra gente... Então, teve um encontro lá que tinha uma escola infantil lá pro lado da PUC, eu esqueci o nome da escola infantil, não sei se é [lembrando o nome]... Ainda não tinha UMEI não, era só uma organização entre as escolas infantis mesmo; então, era bacana, porque a gente participava lá na escola, elas contavam as experiências positivas, a gente discutia. Teve encontro lá no A.K*, depois o M.B* também promoveu um encontro... Era, assim, superbacana... (Trecho da narrativa da professora Jardineira, 24 ago. 2019)



A professora destacou a importância das trocas coletivas, feitas em seminários, cursos:

Fora outros encontros que a gente tinha de formação, os seminários. Hoje eu acho que já não tem mais..., diminuiu muito depois que surgiram as UMEIs, que eu acho que precisaria ainda ter mais, e diminuiu, porque, naquela época, tinha muitos seminários, muito curso de formação... Eu acho que isso me ajudou bastante, muito bom! A troca de experiências é muito importante, né, muito interessante. (Trecho da narrativa da professora Jardineira, 24 ago. 2019)

As professoras Orquídea e Flor de Lótus fizeram o mesmo curso de pós-graduação oferecido pela prefeitura de Belo Horizonte, de Educador Comunitário. As aulas aconteciam na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), divididas em três módulos, nos períodos de férias e recessos escolares (janeiro e julho). Orquídea demonstrou orgulho de ter participado de todas as formações oferecidas pela prefeitura. Para ela, a prefeitura valorizava o professor a partir do momento em que investia em formações que aperfeiçoaram sua prática em sala de aula.

Outra coisa também que eu tive a oportunidade de fazer era uma pós-graduação pela prefeitura! Olha pra você ver o quanto a prefeitura investia! Eu tenho uma pós-graduação feita na PUC, foi paga pela prefeitura de Belo Horizonte. Eram três turmas de pós-graduação na PUC. Nós fomos da primeira turma. A gente estudava... Tinha uma valorização: na educação, no professor... Eles realmente tinham o interesse de preparar a gente pra ir pra sala de aula. Nós tivemos uma pós-graduação, assim, na PUC, com os melhores professores da PUC, não paguei um tostão, não gastei um dinheiro. Estudava... Foram 3 módulos de 15 dias em janeiro, julho e janeiro. Maravilhoso! Pela manhã, a gente tinha as aulas, à tarde era apresentação de trabalho... Eu acho que foi uma oportunidade... Eu não posso reclamar da prefeitura. Eu acho, assim, houve investimento na minha formação. O período que eu peguei... E eu aproveitei as oportunidades que surgiram... Tudo que surgiu eu aproveitei! Você vê que eu tenho uma pós-graduação da prefeitura... eu sou da primeira turma da PUC de pós-graduação de Educador Comunitário. (Trecho da narrativa da professora Orquídea, 31 ago. 2019)

As professoras Orquídea e Flor de Lótus destacaram, ao discorrer sobre a formação, alguns elementos que caracterizaram o curso de Educador Comunitário. O curso tinha um formato que via a educação para além dos muros da escola. Orquídea citou alguns lugares que foram parte do curso que nomeou como “*formação externa*”. Ela também comentou sobre a formação dos próprios professores do curso, valorizando a qualidade do corpo docente.

Havia uma preocupação! E olha pra você ver... Foram três turmas de pós-graduação... Eram três turmas de pós-graduação, nós éramos três turmas. E aí a gente teve oportunidade de ter aulas com professores da PUC, doutores... Eram doutores... É! Nós tivemos um professor que tinha chegado da Tailândia, a doutora mesmo de Pesquisa Científica... Nós tivemos a oportunidade de conhecer com esse curso de pós-graduação a ASMARE, Associação de coletores. Nós fomos conhecer aquela coleta seletiva que tem ali na Andradas..., na Contorno... O bar reciclado, nós entramos ali... Nós fomos conhecer a horta! Uma horta comunitária lá no Taquaril. Além da formação que a gente tinha em sala, a gente teve esses contatos! Essa formação externa..., com o ônibus da prefeitura. Nós ficamos conhecendo a Dona G* do Taquaril, que criou essa associação dos catadores de lixo. Então, assim, nós chegamos a ir nos galpões onde se cata lixo. Tudo com a... Prefeitura de Belo Horizonte. (Trecho da narrativa da Orquídea, 31 ago. 2019)



A professora Flor de Lótus mencionou essa formação continuada de Educador Comunitário e indicou como ela foi importante na construção de sua identidade profissional enquanto professora que acreditava numa educação “*fora da caixa*”, como ela mesma disse em sua narrativa. A formação veio confirmar que ela estava no caminho certo, legitimando suas práticas pedagógicas. Ela também acrescentou outras formações que considera importante e das quais tomou parte, entre elas a de Alfabetização:

Bom, uma coisa que eu pulei da minha formação... Como é que eu pude pular! Foi um curso que eu ganhei da prefeitura, de pós-graduação na PUC, de educador comunitário! [...] Então, esse de Educador Comunitário, ele, pra mim, ele fechou o meu ciclo no que se refere a ver que eu estava no caminho certo! Que você não pode ser um professor só do muro escolar. Você tem que ser um professor pra além do muro! [...] Eu sou professora fora do mundo da escola [tom de empolgação], porque eu AMO! Então, é aquele lance: sempre aprendendo! Então, eu não posso esquecer desse curso! E outros, de Educação Infantil, Neurociência... Esse até fora de Belo Horizonte. Alfabetização! Que na minha vida passou Daniel Alvarenga! Oh, Meu Deus do Céu! Como eu aprendi com esse sujeito! Depois eu fui pra uma escola que tinha o nome dele! Muito assim... Então, a vida da gente é sempre recomeços! (Trecho da narrativa da professora Flor de Lótus, 3 set. 2019)

As professoras apontaram a necessidade de buscar novos recursos, aprender novas estratégias a incorporar em suas práticas de ensino. Como apontam Tardif e Lessard (2007, p. 175), eram ávidas por novos modos e meios de atuar:

Isso permite compreender, entre outras coisas, por que os professores são tão ávidos por novos materiais pedagógicos, novas habilidades, novos procedimentos, pois seus instrumentos se gastam na medida em que são usados, perdem sua força de impacto e precisam, portanto, ser remodelados, substituídos, adaptados.

O trabalho investido por elas na formação do sujeito educando passa pela concepção de sociedade. Verificamos em seus depoimentos o investimento no ensino intencional, com um propósito, assumindo um compromisso com a profissão, com a educação pública e com sua responsabilidade social. Portanto, mobilizou-se uma didática atrelada à função social da escola, contribuindo na luta pela democratização do conhecimento e na redução das desigualdades sociais. As próximas narrativas demonstram esse aspecto e reforçam a compreensão da função pública da docência, a importância do entendimento do papel do professor na sociedade, como apontou a professora neste trecho:

Mas eu percebo, assim, que as escolas públicas, principalmente as que estão em bairro mais afastados, em que as pessoas têm menos oportunidade, são as que mais demandam que o professor vá mais disposto: a ter um coração mais generoso, a ser, a ter essa visão de que o aluno tem dificuldade mesmo, que ele vai aprender no ritmo mais lento um pouquinho, mas que ele aprende! (Trecho da narrativa da Margarida, 7 set. 2019)

As experiências em sala de aula lhes proporcionaram a construção de um repertório de práticas e estratégias bem-sucedidas, reelaboradas a partir de saberes e conhecimen-



tos construídos, mobilizados e exigidos em diferentes situações. O professor se define pelas experiências profissionais que vivencia, pelos saberes que mobiliza e reconstrói, estruturando sua profissionalidade docente, como verificamos nesta fala: “*No final, você já sabe o que fazer com o menino, com uma turma barulhenta, você já sabe como lidar, chamar a atenção da criança, como despertar o interesse, você sabe a hora de desorganizar a turma pra depois organizar...*” (Trecho da narrativa da Orquídea, 3 ago. 2019).

A fala da professora Orquídea demonstrou o *saber-fazer* como resultado de um processo, valorizando o tempo e a experiência como aliados ao processo formativo para a atuação na profissão:

Quanto mais você fica na escola, fica mais fácil pra você esse ambiente, mais você gosta e mais você acredita. As dificuldades que você tem pelo caminho já não vão sendo tão difíceis, você vai tendo recursos. Se você não tem recurso, você já sabe onde procurar. Você tem mais facilidade pra procurar! Aquilo que você passou no início da profissão, você não vai passar depois. Você tem os pré-requisitos que são necessários [...]. E aí, assim, a hora de aposentar é que você devia estar começando a dar aula! Porque você já está mais pronta! E você acredita! Você tem a prova de que aquilo vai dar certo... Você sabe que você dá conta! (Trecho da narrativa da professora Orquídea, 2 set. 2019)

Esse “repertório” de experiências, competências e habilidades acumuladas na trajetória profissional se reflete em modelos de gestão dos aprendizados, em rotinas, em estratégias e recursos no ofício. Todos esses recursos legitimados e validados na prática, no cotidiano, vão se tornando o “alicerce” em que as professoras pisam, os conhecimentos profissionais. As narrativas reforçam que a formação também ocorreu no contexto de trabalho, configurando-se em um processo dinâmico e interativo. Esses saberes são plurais, temporais e existenciais, como aponta Tardif (2002), como constatamos ao analisarmos as narrativas das professoras aposentadas, considerando como elas compreendem a própria trajetória profissional. Retomando as contribuições de Tardif (2002, p. 232), a prática tem componentes subjetivos, não apenas racionais, mas também afetivos:

aborda sua prática e a organiza a partir de suas vivências, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto eles não são só representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existências.

Concordamos com Tardif e Lessard (2007) quando reconhecem o trabalho docente como uma totalidade, o trabalho *com* e *sobre* o outro e não com objetos. É uma totalidade, porque a docência não consiste apenas em executar ou cumprir tarefas. A ação docente envolve um processo complexo, interativo e cognitivo, aberto e dinâmico a partir da relação com o contexto social, de diferentes tarefas que o compõem como a organização, planejamento, objetivos, conhecimentos, avaliações e resultados. É esse processo intenso que as narrativas nos permitem verificar.



Pelas narrativas das professoras aposentadas, entendemos o processo de formação e profissionalização a partir de suas vivências, escolhas e experiências pessoais e profissionais. As professoras se constituíram ao longo de uma vida, durante a trajetória pessoal e profissional, adquirindo habilidades e competências fundamentais, que formaram um conjunto de requisitos para o exercício da profissão. O curso de Magistério foi a primeira formação formal e institucionalizada que as habilitou para o exercício da profissão, a que se seguiu o curso superior, como um segundo momento de formação que contribuiu para suprir as lacunas formativas do primeiro. A formação continuada em serviço tanto pela pós-graduação *Lato Sensu* quanto pelos cursos oferecidos pela Prefeitura e pelas propostas de “trocas de experiências” entre as escolas apresentadas pelas professoras promoveram a reflexão sobre seu trabalho, reavaliando suas estratégias de ensino, (re)construindo seus saberes profissionais e aprimorando suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Compreendemos, pelas narrativas das professoras, que o *saber-fazer* é personalizado, reelaborado na rotina e na imprevisibilidade. Por meio das interações entre professor-aluno se dá a mobilização de saberes adquiridos em experiências passadas, produzindo novos saberes e somando-os às experiências do presente. Nesse sentido, o trabalho do professor é tanto rígido quanto flexível, em um movimento cíclico de renovação de saberes em cada experiência; conseqüentemente, a profissionalidade docente caracteriza-se por ser um processo contínuo e dinâmico, uma vez que o professor é um profissional em permanente construção.

A pesquisa revela a docência como uma profissão que detém um conhecimento profissional específico, como um fator de profissionalidade, responsável pela afirmação da docência como profissão. Faz-nos pensar em como as políticas públicas podem trazer à tona as vozes dos professores e suas experiências, que resultam do tempo profissional vivido, e repensar em como essas experiências pedagógicas de professoras aposentadas podem contribuir na formação inicial e continuada de jovens docentes. Chama-nos a atenção a implementação de ações efetivas para a construção de espaços e tempos de troca e compartilhamento de experiências e conhecimentos, dentro e fora da escola. A mesma pesquisa permitiu rever uma parte da história da profissionalidade docente, valorizando o docente como protagonista e autor de seu fazer. Desse modo, falar de professoras aposentadas é recuperar as memórias de como se fizeram profissionais e os sentidos de suas experiências na profissão. A partir de suas narrativas, emergiram oportunidades de compreender como elas construíram suas profissionalidades.



Referências

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, Chicago, n. 18, v. 1, p. 1-21, 1991.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. **Programa Nacional do Livro Didático**: 1985. Brasília, DF: FAE, 1985. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125guias?download=10203:pnlid-1985-escola-do-livro>>. Acesso em: 15 out. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GRANGEIRO GONDIM, Danise. **El saber de la experiencia**: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados. 277 f. Tese (Doutorado)– Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.

GRANGEIRO GONDIM, Danise; SUÁREZ, Daniel Hugo. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1. p. 27-40.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez, 2017.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Editora Dom Quixote, 1995.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances**: Estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, José G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. Tradução de Luiz Marcos Sander. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 12, p. 11-52, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>>. Acesso em: 20 out. 2020.



SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em: 26/06/2021

Aceito em: 27/06/2022