

# TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: CAMINHOS CONSTRUÍDOS E (DES) CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Georgina Quaresma Lustosa - UFPI

## Introdução

Analisar a formação docente implica situá-la como fenômeno complexo e multifacetado, cujas contribuições efetivam-se, tanto no desenvolvimento pessoal, quanto no desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, ao estudarmos as trajetórias de professores, é pertinente discutir a prática pedagógica na perspectiva de configurá-la como instância formadora, ou seja, a prática como *locus* no qual o processo de ser professor de profissão vai se consolidando, de forma dinâmica, por inserir o profissional docente nos contextos de aprender e de ensinar. Neste entorno, o presente artigo contém reflexões teóricas acerca da formação, da prática pedagógica e de trajetórias profissionais docentes.

## I - Formação e Trajetórias Profissionais de Professores

Pensar a formação docente hoje é urgente e necessário. Apesar da infinidade de pesquisas que têm se ocupado dessa temática nas últimas décadas, nos parece que este tema está longe de se esgotar. Neste sentido, entendemos ser necessário indagar: Por que tanto interesse em pesquisar esta temática? Pressupomos que a resposta a esta questão está dentro de cada um de nós. Temos consciência de que a educação é do tamanho da vida. Como nos fala Guimarães Rosa através do seu personagem Riobaldo no Grande sertão: veredas, “os caminhos não acabam, pois o sertão é do tamanho do mundo” (1984, p. 152). Rodrigues complementa Riobaldo, dizendo que se é certo que os caminhos não acabam, também é certo que “os caminhos da educação são intermináveis, pois ela é do tamanho da vida” (1986, p. 6).

Então, pesquisar a formação e a prática pedagógica, a trajetória profissional e pessoal de professores, não será um mero pretexto para a busca da nossa própria formação como professores e como seres humanos? Como nos lembra Meunier, “[...] quando procuramos o homem, procuramos a nós mesmos. Toda teoria é um pouco um auto-retrato” (1989, p. 3).

Compreendemos que essa busca exaustiva para pesquisar temas relacionados com a formação docente ocorre em função da necessidade de encontrar respostas para as nossas próprias dúvidas e inquietações, pois num primeiro momento, a temática nos seduz para depois, nos conduzir a um conhecimento mais profundo de nós mesmos.

Essa dimensão de busca, de abertura e flexibilidade nos leva sempre a caminhar em atitude de aprendizagem. O professor deve estar sempre em atitude de busca, em atitude de esvaziamento interior, e isso não é ignorância quanto ao que ele deve profissionalmente saber, mas humildade socrática, diante do pouco que sabe sobre o tamanho da educação. Essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia, é viver um permanente e rico processo educativo. Caminhar em atitude de aprendizagem é, enfim, ter consciência da incompletude e da beleza desta nossa condição. Freire vem somar a essa concepção de aprendizagem e de formação, enfatizando que: “[...] o homem, ser inconcluso e incompleto, por causa de sua incompleticidade, busca ser mais. E, se busca ser mais é porque tem esperança. A esperança nasce, pois, da inconclusão dos homens” (1989, p. 59).

Essa consciência que o ser humano atinge de ser incompleto e a busca esperançosa de ser mais é dada pela educação, como processo social para a liberdade. Esta busca é contínua, e cada resposta encontrada leva o homem e a mulher a buscarem mais e mais. E, assim, permanentemente, como profissionais do ensino, estamos em busca, nos construindo e nos ressignificando.

Desse modo, pensar a educação e a formação docente, especificamente, é ultrapassar a idéia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Vivemos um momento histórico em que se faz urgente e indispensável religar saberes, fazer dialogar a cultura científica com os conhecimentos humanísticos de forma a facilitar ao professor e ao aluno um leque de possibilidades, para que estes possam compreender melhor o mundo que os cerca, dialogando com ele, a partir do lugar em que estes sujeitos se encontram. Acreditamos que o papel fundamental da escola e do professor deva ser o de possibilitar uma cultura que facilite ao indivíduo compreender sua condição, permitindo-lhe viver, favorecendo, ao mesmo tempo, como diz Morin, “[...] um modo de pensar aberto e livre” (2003, p. 11).

Pensar a formação docente e a trajetória profissional com o olhar de Morin nos permite abrir janelas, olhar para o que ainda não foi pensado, ainda não foi interrogado em nossa atividade cotidiana. A concepção filosófica deste autor nos coloca

numa luta permanente contra a preferência pelas respostas prontas, ao invés de perguntas; contra o desejo de comodidade de que as verdades acabadas se fortalecem. Entendemos que, dialeticamente, o pensamento tenta se fazer, desfazer e refazer-se num permanente movimento do devir.

Devemos ter, portanto, a desconfiança de trabalhar com definições e conceitos prontos, acabados e dogmatizados. O conhecimento não pode ser visto como um pensamento fechado e acabado. Temos de reconhecê-lo como investigação, como permanente construção.

Neste contexto, a formação de professores tem-se desenhado como âmbito imprescindível para o desenvolvimento e melhoria dos sistemas educativos e dos demais segmentos que constituem o todo da sociedade. Cada dia tornam-se mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, na perspectiva de ressignificação do sentido e da prática relativos à formação inicial e continuada de professores.

A sociedade está, cada vez mais, se conscientizando de que assumir ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares. O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à sua profissão. Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer do profissional docente, como postula Tardif (2002), saberes específicos, sistematizados e saberes experienciais, aliados, logicamente, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender.

Ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente, questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se pesquisador para produzir conhecimentos. Tornar-se pesquisador, reflexivo e crítico, nos parece postura fundamental para ser professor. Ser professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional com o sentido de buscar o aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão.

Deste modo, proporcionar espaços para que o professor possa refletir, olhar e falar sobre a sua vivência docente pode fazer fluir outras possibilidades e momentos de formação. O processo de formação deve estar estreitamente relacionado à produção de

sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida, por isso não desejamos um modelo único de formação, mas compreendemos que os programas que se destinam a promover formação docente podem ser diferenciados para atender as exigências contextuais, sociais e humanas.

Isto supõe que ouvir histórias de vida dos professores vem se colocando como uma, entre tantas outras, alternativas para formar o professor. Contudo, é importante ressaltar que não é suficiente apenas dar voz ao professor, é necessário fazê-lo refletir sobre os matizes que dão colorido à textura dessa formação. Proporcionar, ainda, momentos nos quais, a partir da reflexão e do olhar, seja possível enxergar com mais clareza e consciência a dimensão da prática docente e dos fatores que contribuem para alguém se construir professor de profissão.

Quando conta a sua história o professor sistematiza idéias e reconstrói experiências, assim, ele abre espaços para uma auto-análise e cria bases para uma compreensão da sua própria prática. Através do relato de sua história, o professor narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória e, logicamente, passa também, a redefinir, a reorientar e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história.

Compreendemos, portanto, que a narrativa das histórias de vida não é um simples relato de acontecimentos. O seu sentido é muito maior, pois, permite uma postura reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, importantes e construtivos da própria formação. Então, a construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular; mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra ressonância em outras histórias que perpassam e se tecem no social.

Acreditamos, portanto, que as narrativas das histórias de vida precisam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e para compartilhamento das diferentes trajetórias. Falar, ouvir, refletir sobre suas trajetórias profissionais pode, em certo sentido, potencializar práticas de formação que assegurem ao professor reconhecer-se além de um mero consumidor de informações repassadas a ele em cursos de formação.

Além disso, as pesquisas pautadas nas narrativas de trajetórias de formação podem permitir a superação de uma prática tradicionalmente exercida por pesquisadores, adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais

teorizam sobre o professor e sobre a sua prática sem, no entanto, admitir ser possível esse profissional também ser sujeito teorizador de si mesmo e de sua experiência.

O processo de formação do professor é muito mais do que prepará-lo competentemente, é, antes de tudo, formar a pessoa do profissional, vinculando a pessoa a uma profissão complexa, porque lida com pessoas e se defronta com situações diversas, imprevisíveis e inusitadas.

Desse modo, conforme Moraes (2000), o professor precisa despertar a consciência de que pode se tornar, cada vez mais, autônomo em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. O processo de sua formação é construído também, e principalmente, por ele, na medida em que o formar-se não é exterior à pessoa, é um processo interno que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional. Nóvoa (1992) enfatiza que o espaço de formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar. Também, neste sentido, Dominicé afirma que:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (1988, p. 60).

Os autores citados querem, com isso, ressaltar que a formação se constrói através de uma socialização inseparável das aquisições escolares e das vivências da formação pessoal. Portanto, não é exclusivamente nos cursos de formação que se define a formação do profissional. Outros espaços vão desenhando um sentido singular a cada história de formação e, em maior ou menor grau, contribui com esse processo. Acreditamos que o processo de formar-se tem o componente da individualidade que, por sua vez, está contextualizada no coletivo de outras histórias de formação e essas histórias são construídas individualmente no seu processo de vida e formação profissional.

Deste modo, o professor precisa ter a clareza, desde o início de sua formação, de que detém, nas mãos, o processo de sua autoformação. Ele precisa ser consciente de que é, ele próprio, o primeiro responsável pelo seu desenvolvimento como pessoa e como profissional. Ele precisa ter a consciência de que “a educação é do tamanho da vida”, como pontua Rodrigues (1986, p. 6), e que a formação é um processo

que não termina com o fim de um curso, ele se dá na continuidade da vida e da troca de experiências.

Sobre essa temática, Josso entende que é pelo “[...] desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação” (2004, p. 49). Essa mesma autora defende a idéia de que a formação contínua deve objetivar um aprender a aprender e, assim, concede um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida.

Contudo, é importante destacar que o mergulho nas histórias de vida dos professores não significa a desconsideração do universo sociocultural, no qual eles exercem a sua profissão de ensinar. Vale lembrar a importância que a memória individual se alimenta sempre da memória coletiva, de modo que, as trajetórias profissionais captam o que acontece na encruzilhada da vida individual com o social.

Emerge a compreensão de que a natureza do ensino é eminentemente complexa e contingente e que para entendê-la é absolutamente necessário considerar a subjetividade dos professores, suas histórias de vida, suas trajetórias e vivências profissionais e pessoais. Tardif (2002) entende que o professor não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, ele é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria experiência profissional e de vida.

Portanto, o professor é um sujeito que produz conhecimentos no seu próprio fazer docente e na sua vivência pessoal. A propósito, Nietzsche pontua a importância das experiências vividas dizendo que: “[...] de tudo o que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escreveu com o seu próprio sangue. Escreve com sangue e experimentarás que sangue é espírito” (1996, p.152).

Sangue é espírito, é vida. E qualquer ciência e tudo o que ela venha a produzir só pode ser avaliado em decorrência de sua relação com a vida. Alves, analisando essa relação propõe que:

Cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes (1991, p. 33).

Desse modo, a formação de professores apresenta uma mudança de perspectiva, apresenta a emergência de uma abordagem reflexiva. Esta se impõe como

necessidade no campo profissional do professor, principalmente no âmbito do ensinar e do aprender: “[...] o curvar sobre si mesmo, a necessidade de constituir um estatuto do saber da experiência vem se mostrando e ganhando força nos discursos e práticas” (CARDOSO, 2003, p. 29).

Sobre essa questão, nas últimas décadas, surge com mais clareza a compreensão que os saberes da experiência são construídos no exercício da prática cotidiana da profissão e na vivência individual e coletiva do professor. Autores como Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (1988), Pineau (1988), Dominicé (1988), Bueno, Catani, e Sousa (1998), Tardif (2002), e outros, vão ao encontro dessa compreensão enfatizando a importância da inclusão da voz dos professores nas pesquisas educacionais. Segundo esse grupo de autores, esta é uma das formas de fortalecimento destes profissionais, especialmente quando as políticas educacionais se mostram restritivas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Essa abordagem de ouvir o professor sobre suas histórias de vida procura compreendê-lo e fazê-lo compreender-se por meio do seu próprio discurso, concebido como instrumento de autoconhecimento. Atribuindo, ainda, maior densidade ao processo formativo, na medida em que não se trata mais de garantir apenas a mera transmissão de informações, mas de proporcionar ao professor a oportunidade de uma compreensão mais profunda do ser professor.

Esta reflexão nos permite olhar para o exercício de autoformação e da consciência deste processo formativo no próprio ofício de professor. Talvez a questão seja não apenas fazer, mas ser, e não apenas ser, mas tornar-se. E isso implica refletir sobre nós mesmos e sobre as nossas práticas pedagógicas, implica em processo formativo contínuo que vai aperfeiçoando e ampliando os nossos conhecimentos e nossas maneiras de estar e ser professor.

Implica, inclusive, perceber, conforme Pineau (1988), que a formação do professor baseia-se fundamentalmente nas seguintes visões: o eu, os outros e as coisas. O professor forma-se a si próprio, logicamente, refletindo sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o professor forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta (hetero-formação); enfim, o professor forma-se através das coisas (saberes, técnicas, cultura, artes, tecnologia) e da sua compreensão crítica sobre as coisas (eco-formação).

Essas questões não são novas, mas requerem elucidar que não há conhecimento solitário. O professor, no seu processo formativo e na trajetória profissional, é solicitado a pensar o eu, o mundo e o outro, não em separado, mas na mesma simultaneidade que os caracteriza e fundamenta. Além disso, devemos reforçar o entendimento de que os professores são aprendizes ao longo da vida e que a sala de aula e a trajetória profissional são espaços de aprendizagem que incitam o professor a um processo de auto-aprendizagem, implicando no reconhecimento de que a formação inicial é incompleta e que o tornar-se professor constitui reconstrução de saberes e consolidação/transformação da identidade profissional.

## **II - Prática Pedagógica e Ressignificação do Ser Professor de Profissão**

Analizamos, nesta parte do estudo, como as experiências cotidianas da profissão vão formando o professor e consolidando suas ações no mister profissional. Ou seja, buscamos compreender como se configura o processo de construção da profissão a partir do exercício da docência e do olhar do professor. Para tanto, é necessário explicitar como a profissão docente pode ser concebida e como, ao longo da trajetória profissional, os professores vão-se identificando com a profissão e reconstruindo suas práticas e os seus modos de ser professor de profissão.

O esforço de ampliar a compreensão sobre os desafios, dificuldades, dúvidas e incertezas vividas pelos professores em seu fazer cotidiano e as tentativas de superação dos problemas postos pela realidade escolar têm sido buscados a partir de concepções que colocam o professor como sujeito-ator que possui e desenvolve conhecimentos, que analisa e interpreta o seu trabalho e vai construindo a sua realidade profissional.

A necessidade de saber o que pensam e fazem os professores tem sido foco de estudos como os de Guarnieri (2000), realizados sob a perspectiva da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. É nessa direção que este trabalho se inscreve. Queremos saber o que pensam e fazem os professores das séries iniciais do ensino fundamental através de suas trajetórias profissionais, na perspectiva de compreender melhor a ressignificação de seu saber, de seu saber-fazer e de seu saber ser professor.

O tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura talvez, toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades e desafios. Trata-se de um profissional que atua num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescentes e cujas situações e problemas postos neste contexto, não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica.

A prática pedagógica é tão complexa como enfatiza Gauthier (1998), que todo o conhecimento adquirido através das pesquisas constitui-se um excelente instrumento reflexivo para os professores, mas esses conhecimentos não devem ocultar a realidade singular do espaço da sala de aula. Esse repertório de conhecimentos deve, sim, despertar nos professores um olhar atento sobre a complexidade da realidade escolar.

E assim, a prática pedagógica não deve ser fundamentada simplesmente na racionalidade técnica e instrumental porque essa forma de pensar nos parece voltar-se unicamente para a objetivação e manipulação dos fatos. Para ensinar, é necessário entrar em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo; é preciso confrontar-se com o caráter contingente da interação social. “O devir escorre entre nossas mãos, o infinito dos singulares se manifesta para além do nosso domínio” (BRIHAT, apud GAUTHIER, 1998, p. 351). Esta citação reforça a discussão sobre a contingência em que está mergulhada a prática pedagógica.

O pensamento técnico e instrumental não dá conta do clima de singularidade existente na realidade de uma sala de aula. O professor se depara cotidianamente com um fluxo contínuo de acontecimentos rápidos que não deixam tempo para refletir sobre a ação que deve ser tomada. Conforme Gauthier, “[...] o professor encontra-se no centro de uma multidão de microdecisões relativas à gestão da sala de aula” (1998, p. 351).

Na verdade, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações diversas, simultâneas e imprevisíveis que exigem do professor tomada de decisões sem tempo algum para reflexão. São aspectos que fazem de cada atividade pedagógica um campo de situações inusitadas com desfecho incerto, aspectos que solicitam do professor um conjunto de meios, de saberes, de prudência para ganhar a aposta da educação e da aprendizagem. Desse modo, ainda, compartilhando com o pensamento de Gauthier, o professor no trabalho cotidiano em sala de aula, não pode contar apenas com saberes técnicos e formalizados, ele precisa, necessariamente, ter atitude de prudência, recorrer à sabedoria prática. Como ressalta o autor, “[...] a prática da pedagogia é demasiado

complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente apreendida pela ciência” (1998, p. 352).

E o modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional, segundo o pensamento do Contreras (2002), revela sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado e regulado segundo um raciocínio infalível. A rigidez com que se entende a razão, dentro da perspectiva positivista, é o que provoca essa incapacidade para atender aos processos formativos do ser humano. Essa concepção de racionalidade técnica instrumental deixa de fora do seu olhar todos os aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta das diversidades humanas.

A formação do professor, nesta perspectiva de compreensão mais ampla das diversidades humanas, constitui-se uma questão que vem levantando preocupações, e essas ressurgem, com maior ênfase, sobre os saberes da docência, a partir da década de oitenta, do século XX, quando há o reconhecimento de que a experiência profissional possui um sentido singular na formação docente, haja vista que a prática revela-se como fonte de aprendizagem, através da reflexão e da investigação (BRITO, 2003).

Até então, a abordagem que estava no centro das discussões sobre a formação do professor enfatizava, sobretudo, a questão técnica e política do trabalho pedagógico. Assim, a competência profissional do professor tinha como exigência maior o peso da formação técnica, cujos princípios valorizam o caráter instrumental do fazer pedagógico.

No momento atual, as pesquisas sobre formação docente apontam para necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando-se, assim, o docente, em sua caminhada, constrói e reconstrói seus saberes conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula, e conforme, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida. Assim, podemos compreendê-lo como um ator racional, ou seja, como um profissional que ressignifica sua formação, sua prática e, principalmente, como um profissional que se caracteriza como um produtor de saberes (BRITO, 2003).

A discussão sobre essa nova compreensão da prática pedagógica do professor surge, nas décadas de oitenta e noventa do século XX, em âmbito internacional, com os aportes de autores como Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (1988), Tardif (2002), Gauthier

(1998), Schön (1992, 2000), entre outros. A intenção desses autores é analisar a natureza da profissão docente, bem como ressignificar os saberes e a formação do professor.

Vimos observando que as pesquisas educacionais nesta área, no contexto brasileiro, vêm acontecendo a partir de estudos de autores como Fiorentini (1998), Pimenta e Ghedin (2005), outros. A temática dos saberes docentes, apesar de fazer parte de um movimento recente, vem se tornando cada vez mais expressiva. Precisando, entretanto, de mais estudos e pesquisas que identifiquem diferentes referências e abordagens técnico-metodológicas utilizadas e criadas por pesquisadores de outros países e do Brasil, inclusive, que trabalham esta temática.

Concluimos observando, ainda, que as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se, assim, às abordagens que procuravam, ou que procuram ainda, separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora de forma ainda muito tímida, é a partir da década de noventa, que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes docentes relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1991.

BRITO, Antonia Edna. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. Natal – RN: UFRN, 2003 (tese de doutorado).

BUENO, Belmira; CATANI, Denise; SOUSA, Cyntia. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CARDOSO, Lílian A. Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINICÉ, P. O progresso de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaadro, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1998.

GUARNIERI, Maria R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Nova Fronteira, 1984

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEUNIER, Jacques. **Civilizações, entrevistas do Le Monde**. São Paulo: Ática, 1989.

MORAES, A. Alcídia de. **Narrativas de professoras**: uma alternativa de formação contínua. **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus: n° 1/2, p. 77-84, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Elloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1986

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

