

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS COMPARTILHADAS

FALCÃO, Elenize Vieira¹

Resumo - Neste estudo refletimos sobre a maneira como as concepções de educação e de atuação, compartilhadas em sala de professores, contribuem para a formação docente. Temos por objetivo compreender teoricamente a importância, na formação continuada de professores, dos compartilhamentos entre pares. Ao analisarmos os temas que envolvem a profissão docente, adentramos em questões que se referem especificamente à identidade profissional. Durante minha participação na formação continuada de professores em uma escola na qual trabalhei, observei as narrativas de colegas sobre suas vivências e experiências como profissionais da educação. Ao refletir sobre aquelas narrativas, percebi a importância e a necessidade da formação continuada no âmbito escolar, por ser um momento de trocas de experiências que proporcionam reflexão sobre as práticas. Para refletir sobre a formação docente, partimos das seguintes questões: Como as concepções de educação e de atuação dos professores, compartilhadas em sala de professores, contribuem para a formação docente? Qual a importância, na formação continuada de professores, dos compartilhamentos entre pares? Como os compartilhamentos entre pares contribuem para reflexão e para a formação da identidade docente? Para responder a essas questões desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, tendo como foco os seguintes temas: Formação humana, Formação de Professores, Formação Continuada, Identidade docente e Narrativas de Si.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Identidade Docente. Relatos de Experiências.

Introdução

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a maneira como as concepções de educação e de atuação, compartilhadas em sala de professores, contribuem para a formação docente, bem como compreender teoricamente, a importância na formação continuada de professores, dos compartilhamentos entre pares.

Ao analisarmos os temas que envolvem a profissão docente, adentramos ao âmago de questões que se referem especificamente à identidade profissional. Durante minha participação na formação continuada de professores em uma escola na qual trabalhei, pude observar as narrativas de colegas sobre suas vivências e experiências como profissionais da educação.

¹ Licenciada em Letras, Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Uninter, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, elenize.vieira@unemat.br

Depois de algum tempo, refletindo sobre aquelas narrativas, percebi a importância e a necessidade da formação continuada no âmbito escolar, pois é um momento de trocas de experiências que proporcionam reflexão sobre as práticas.

Para refletir sobre a formação docente, partimos das seguintes questões: Como as concepções de educação e de atuação dos professores, compartilhadas em sala de professores, contribuem para a formação docente? Qual a importância, na formação continuada de professores, dos compartilhamentos entre pares? Como os compartilhamentos entre pares contribuem para reflexão e para a formação da identidade docente?

Para responder a essas questões desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, tendo como foco os seguintes temas: Formação humana, Formação de Professores, Formação Continuada e Identidade docente.

Formação Humana

A formação docente vem sendo, nos últimos anos, um assunto bastante debatido entre professores estudiosos das questões que afetam a profissão, e de fato, é um tema fundamental para todos os educadores. Pensar sobre a formação profissional, requer reflexividade sobre a prática e sua relação com as questões socioculturais que envolvem a educação.

Desse modo, é importante pensar a educação em torno de alguns aspectos fundamentais que envolvem o contexto escolar: o rigor do método, as relações humanas, e as questões políticas. Embora que todos esses três aspectos estejam profundamente imbricados, é relevante abordá-los por partes, afim de caracterizá-los e assim compreendê-los melhor para que se possa entender como essas questões se relacionam no contexto geral da educação, o qual, muitas vezes, é difícil de visualizar sem refletir sobre suas epistemologias.

O rigor do método é uma questão relevante, quando se pensa sobre o ensino e aprendizagem, não apenas no sentido de organização, mas sobretudo ao que se refere à ética sobre o que ensinar e como ensinar. De maneira que, os conteúdos programáticos estejam em consonância com propostas que contemplem as necessidades mais urgentes da comunidade escolar, pois segundo Freire (2002, p.14):

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases

e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.

Nesse sentido, em educação, quando se pensa em relações humanas, não é possível dissociar as questões sociais das realidades e especificidades da comunidade escolar, pois, um processo de ensino/aprendizagem pautado em temas que promovem uma aprendizagem mais significativa aos educandos, lhes possibilitará, desse modo, uma formação mais humana. Nesse sentido, desenvolver leitura crítica possibilita compreender melhor a sociedade e, conseqüentemente, as questões que dela demandam e refletem em todo contexto escolar. Assim, quando pensamos nas metodologias que vamos seguir para elaborarmos as atividades em nosso trabalho, pensamos na questão das relações humanas e todos os assuntos que a envolve, pois, ao desenvolver as atividades a partir desses pontos, podemos promover um modelo de educação focado na formação humana. Como afirma Freire (2002, p. 14):

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaicho da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Uma formação humana para o educando, requer obviamente a formação humana do professor, e esta formação depende muito de como o docente desenvolve sua criticidade diante das questões sociais. De modo que, compreender como se articulam as ações políticas é fundamental para que o professor tenha mais segurança frente aos problemas da realidade das escolas, bem como mais autonomia diante das imposições e pressões que a classe dos professores vem sofrendo ao longo do tempo, principalmente sob a predominância da política neoliberal que tem infringido sérios prejuízos à educação. Por isso, concordamos com Freire (2002, p. 15) quando questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Portanto, os parâmetros que o profissional docente toma como base para organizar sua metodologia e a forma como os associa às relações humanas, bem como, o modo como entende e relaciona seu trabalho às ações políticas, norteará e fortalecerá seu posicionamento para uma identidade docente ativa e consciente de seu papel. Nesse sentido, ter consciência do papel docente, significa ter um posicionamento político pedagógico condizente com as reais necessidades dos professores e de sua comunidade escolar. Assim sendo, todo posicionamento pedagógico tem uma ideologia política, não existe posicionamento pedagógico neutro. Dessa forma, é extremamente importante e necessário ter posicionamento crítico consciente diante das questões sociais, pois disso depende a construção da identidade docente autônoma. Como destaca Freire (2002, p. 15):

A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espancada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Portanto, quando Freire propõe que os professores sejam curiosos epistêmicos, está apontando um caminho de investigação diante de questões que surgem no âmbito da educação, tanto ao que se refere às suas vivências no contexto de sala de aula, como em suas trajetórias

profissionais e pessoais, e que por vezes angustiam e frustram os professores. Ser um curioso epistêmico, para Freire, significa ser um sujeito que não apenas questiona, mas que ao questionar procura investigar com profundidade as origens de suas inquietações. Todavia, como afirma Pimenta (2012, p. 29):

Quanto à concepção do professor como investigador desenvolvida por Stenhouse, os vários autores concordam que este não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Assim, reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em sala de aula. Para Kemis (1985), por exemplo, a centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica, individualmente, à reflexão e à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. Nesse sentido, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1990) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.

Contudo, investigar com profundidade as questões sociais que circundam o universo da educação, não é uma atividade fácil, para isto será necessário compreender em suas origens, como a educação em nossa sociedade se organiza quanto às metodologias de aprendizagem em consonância com as relações humanas e a política. Essas questões são imprescindíveis para que, a partir delas se busque uma formação de professores em conformidade com uma proposta de aprendizagem humana.

Formação de Professores

O termo formação de professores é bastante amplo, pois envolve, além da formação inicial, também a formação continuada ou permanente. A formação inicial tem por objetivo formar o professor para que possa começar a exercer suas atividades docentes. E como a própria nomenclatura informa “Formação Inicial”, é nesse momento que o professor inicia também a consolidação da sua linha de trabalho dentro de determinadas concepções educacionais. Essas concepções educacionais, que começam a estruturar-se na Universidade, trazem influências das aprendizagens adquiridas na educação básica, na educação não formal e na educação informal,

bem como de outras vivências. Estas aprendizagens, intimamente constroem em cada professor, uma determinada identidade. Neste sentido, Pimenta (2012, p. 28), ressalta que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Portanto, o professor se torna educador por meio do conjunto de conhecimentos que adquire durante sua formação inicial e que vai aprimorando ao longo de sua trajetória. De maneira que, esses conhecimentos ao trazerem concepções políticas implícitas, direcionam a prática docente para uma determinada concepção pedagógica. Contudo, toda concepção pedagógica é permeada por uma teoria, a qual se expressa na prática. Por este motivo, o pensamento crítico frente às teorias é importante para que as escolhas sejam conscientes e condizentes com propostas de ensino que atendam às necessidades das comunidades escolares. Como afirma Charlot (2012, p. 109):

Não existe uma prática muda, uma prática que não se fala, não é? Pois bem, dizer a sua prática é falar, seja num diálogo com o outro, seja nesse diálogo interior que cada um está fazendo dentro de sua própria cabeça. E, para se dizer a prática, usam-se categorias de palavras. As palavras, as categorias, recortam o mundo, interpretam o mundo e, muitas vezes, os professores estão dizendo as suas práticas, as suas experiências, as suas vivências, usando categorias do senso comum. Este é o problema. Por exemplo, os professores me dizem que eles podem ver as carências socioculturais das crianças da periferia. Mas isso é impossível! Ninguém pode ver uma carência, porque uma carência é um não ser. O que é carência? É ausência. Portanto, não se pode ver uma carência, não se pode ver um não ser. Não se pode ver uma situação e analisá-la usando a palavra carência.

Dessa maneira, fica evidente que as dificuldades que os professores enfrentam diariamente, diante de situações do cotidiano escolar, de fato, não são fáceis, mas, é fundamental reforçar sempre que é preciso o pensamento crítico, a curiosidade epistêmica, e perguntar-se o porquê daquela situação. Obviamente, que as respostas não são imediatas, é preciso ver além do que as aparências mostram. E ver além das aparências, também não é uma tarefa fácil, exige mais do que sensibilidade, pressupõe uma apropriação profunda das teorias

da aprendizagem e dos conhecimentos socioantropológicos da educação, mas não uma apropriação encerrada nos limites da leitura, e sim sua transposição para as realidades que se apresentam. Por exemplo, um professor diante de uma determinada criança que esteja apresentando algum tipo de situação problemática na escola, pode procurar ver essa situação como um desafio, em vez de apenas a categorizar e defini-la imediatamente sob um ponto de vista particular, de maneira que, este professor ao enxergar as circunstâncias sob outras óticas, poderá associá-las a diversas outras situações da realidade social que as provocam.

Neste sentido, nem sempre o professor conseguirá resolver todos os problemas, mesmo que tenha uma visão holística sobre as realidades, contudo saberá a origem das questões que o afligem e, portanto, não reproduzirá o discurso do fatalismo sobre a dura realidade dos menos favorecidos, tampouco o discurso da eficácia, no qual as situações ilusoriamente se resolvem por meio do simplismo. Nesse sentido, transformar realidades não é fácil, mas é possível quando buscamos a compreensão do que está invisível aos olhos. Vemos diversos grupos sociais, a qual classe social pertencem as pessoas, mas será que vemos o porquê pertencem a este ou aquele grupo, ou a esta ou aquela classe social?

Desse modo, compreender estas questões é fundamental para que os professores tenham base para que possam entender certas adversidades, e efetivarem uma formação continuada sólida, na qual discutam e dialoguem para uma educação mais humana.

Formação Continuada

Diante das questões abordadas sobre os percalços da formação inicial docente e as dificuldades enfrentadas nas práticas, evidenciamos a necessidade da formação continuada e sua importância para a carreira docente, ou seja, a formação entre pares, a autoformação e também os cursos de pós-graduação e eventos.

Nesse sentido, para discutir a formação entre pares concordamos com Nóvoa, (2007, p. 5,6), que afirma a importância de a comunidade dos professores assumir para si a responsabilidade sobre sua própria formação, de maneira que, ao exemplificar como os profissionais da saúde lidam com sua formação, assim se posiciona:

A frase que escolhi para subtítulo – “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” – soa de modo estranho. Ao

recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

Nóvoa (2007), sugere que também os professores acolham uns aos outros para o fortalecimento da profissão, de modo que este acolhimento possa se estender também aos futuros colegas, estagiários e funcionários da escola, pois valorizar e respeitar os colegas de profissão é o primeiro passo para uma classe de professores mais forte. Estas questões são importantes, contudo, além da formação entre pares, é também importante a autoformação do professor, pois conforme, destaca Maciel, (2003, p.1, 2):

Como formadora, sei que não basta dizer ao professor como é que ele deve dar suas aulas ou partilhar suas ideias, sugestões ou conhecimentos com colegas e alunos e imaginar que, a partir daí, teremos um novo docente ou mesmo um projeto pedagógico coletivo; que conhecer e partilhar ideias, sugestões e conhecimentos, é importante, mas não suficiente; que é necessário, também, que o professor faça um exercício de reflexão sobre sua prática, para que possa descobrir, por si mesmo, quais são os seus limites e quais as suas possibilidades de autoformação. É a partir do profissional que é, da redescoberta de si mesmo enquanto profissional/pessoa, que o professor terá condições de pensar sua formação docente para além das regras, teorias, fatos, procedimentos que, via de regra, são trabalhados nos cursos de formação inicial e/ou continuada.

Desse modo, a autoformação é imprescindível para o processo de formação do professor, pois à medida que reflete sobre sua prática, cria maneiras próprias de desenvolver e ampliar seus conhecimentos. Ou seja, também por meio do autoconhecimento conhece seus limites e necessidades, possibilitando-lhe assim adquirir mais segurança para significar e ressignificar valores inerentes ao seu trabalho.

De modo que, ao pensarmos em formação continuada, é imprescindível que fiquemos atentos ao seu propósito enquanto qualidade efetiva, a qual prima pela educação democrática e humana, e não de uma formação com cunho mercadológico, aquela que é imposta ou cuja intenção encerra-se em si mesma e, portanto só serve para acirrar a competição e a meritocracia. Segundo Pimenta (2012, p. 46): “Para conseguir trabalho e sobreviver, o trabalhador

desempregado necessita buscar, por sua conta, requalificações. E aí pode-se compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua transformando a educação em um grande mercado”.

Assim, evidenciamos a importância da formação continuada quando feita entre pares, na escola, com a riqueza dos compartilhamentos de experiências. Contudo, percebe-se também a necessidade dos professores darem cientificidade a seus estudos na formação contínua, de maneira que, por meio de suas narrativas, e à medida que estabelecem elos significativos entre suas teorias e práticas, podem produzir material científico, que consolide assim suas ideias e fortaleça sua autonomia. Segundo, Souza, (2006, p. 31):

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação. Cabe destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM), com pesquisas em rede que inter cruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores. Por isso, cada vez mais, ganham corpo e expressão estudos sobre formação de professores que tematizam os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação.

Dessa maneira, é importante também que se busque intercâmbios de outras instituições geradoras de conhecimento, para que se possa refletir mais amplamente a própria prática, de modo que, se a formação continuada na escola é importante, é tão importante também as trocas com outros professores e formadores de outras instituições.

A formação continuada é feita na escola, na pós-graduação, no mestrado, no doutorado e em outras instâncias, de modo que, defendemos que a formação dos professores é permanente e ao longo da vida. Nesse sentido, a busca por uma formação contínua de qualidade, não apenas melhora o desempenho profissional, mas também possibilita mais propriedade e domínio para enfrentar as adversidades que a educação sofre por conta das pressões das políticas neoliberais.

Muito atual a preocupação de Nóvoa, (1999, p. 3), ao afirmar que os docentes são vistos com desconfiança pelos governos e pela sociedade, constantemente: “acusados de serem

profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural”.

Portanto, fica sempre latente a preocupação e a responsabilidade política, técnica e social da escola e do professor e isso, deve-se a uma formação consistente que proporcione ao professor assumir-se com sua incompletude diante de novas situações, novas tecnologias e desafios constantes na sua trajetória.

Considerações Finais

Escrever sobre formação de professores é encantador pela identificação que cada vez mais vamos desenvolvendo quando abordamos esse tema, porém, ao mesmo tempo muito desafiador, pois é um assunto que faz emergir questões delicadas que por vezes nos parecem estranhamente distantes do contexto educacional, mas que estão e sempre estiveram presentes no construto das bases da educação. Estudar mais a fundo essas questões nos faz sentir professores em essência de vida, mas também nos assusta pela responsabilidade que assumimos cada vez mais.

Para finalizar esse texto, retomamos as questões que nos motivaram escrever: Como as concepções de educação e de atuação dos professores, compartilhadas em sala de professores, contribuem para a formação docente? Qual a importância, na formação continuada de professores, dos compartilhamentos entre pares? Como os compartilhamentos entre pares contribuem para reflexão e para a formação da identidade docente?

Os dados da pesquisa, apontam que a formação continuada de professores, que conforme destaca Nóvoa (1999; 2007), precisa ter o foco no espaço da escola e ser responsabilidade da comunidade dos professores e não somente dos formadores de professores, pode ter seu fundamento na reflexão, que assumem as preocupações dos próprios professores, narradas em ambientes da escola.

Mas é importante que essas experiências não fiquem somente como narrativas de si, mas que potencializem reflexões para afirmarmos cientificamente nossas concepções teóricas e práticas, pois é neste sentido que fazemos valer nossos conhecimentos para uma formação democrática e humana, na qual podemos expressar o propósito que queremos para a educação.

Portanto, nos tornamos professores ao longo da vida, e o sentimento de não estarmos definitivamente preparados nos dá a certeza de que precisamos continuar a caminhada, e a cada etapa de nossas trajetórias, percebemos que estamos diante de algo utópico, sabendo que teremos de lutar sempre em busca de um ideal que talvez nunca alcancemos, mas entre as incertezas, sabemos também que estamos no caminho certo quando sentimos que essa busca é significativa na defesa de uma educação de qualidade social.

CONTINUING TRAINING: POSSIBLE CONTRIBUTIONS TO SHARED NARRATIVES

Abstract - In this study we reflect on the way the conceptions of education and performance, shared in the teachers room, contribute to the teacher formation. We aim to understand theoretically the importance of peer sharing in continuing teacher education. In analyzing the issues surrounding the teaching profession, we enter into issues that specifically refer to professional identity. During my participation in the continuing education of teachers in a school where I worked, I observed how the narratives of colleagues about their experiences as professionals of education, when reflecting on those narratives, I realized the importance and necessity of continuing education in the school, because it is a moment of exchange of experiences that provide reflection on the practices. To reflect on teacher education, we start from the following questions: How do the conceptions of education and performance of teachers, shared in the classroom, contribute to teacher education? What is the importance of peer sharing in continuing teacher education? How do peer sharing contribute to reflection and teacher identity formation? To answer these questions we developed a bibliographic research, focusing on the following themes: Human Formation, Teacher Training, Continuing Education, Teacher Identity and Self Narratives.

Keywords: Teacher Training. Continuing Formation. Teaching Identity. Reports of Experiences.

Referências

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20.

_____. **O Regresso dos Professores.** Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 27 e 28 de set. de 2007. Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão, Natal**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação Docente: Limites E Possibilidades.** Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, em Recife/PE, de 13 a 18 de julho de 2003.

Recebido em: 03/12/2019

Aprovado em: 25/02/2020