

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.028

MÃES-PROFESSORAS, FILHOS-MESTRES: AUTOFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Edith Maria Batista Ferreira¹

Marlene de Alencar Dutra²

Joelma Reis Correia³

RESUMO

As reflexões tecidas neste escrito foram movidas pelo reconhecimento do potencial formador da experiência da maternidade para a aprendizagem da docência. O desejo que mobilizou esta pesquisa veio da inquietação das autoras, que passaram a questionar suas práticas docentes depois da maternidade, portanto, o artigo aborda a aprendizagem da docência em contextos de histórias de vida e de formação. Resulta de uma pesquisa-formação (Josso, 2004; Dominicé, 2012), de abordagem qualitativa, tendo a hermenêutica crítica (Lincoln; Guba, 2007) como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das rodas de memórias e com-versações (Macedo, 2016), potencializando as narrativas formativas (Chienè, 1988), que se configuraram dispositivos de investigação. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2018, da qual participaram três professoras do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública, as quais possuíam filhos na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo vivenciado a

- 1 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, edith.maria@ufma.br;
- 2 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, marlene.dutra@ifce.edu.br;
- 3 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, jr.correia@ufma.br.

experiência da docência em igual segmento. O trabalho objetiva analisar as aprendizagens construídas sobre a docência, advindas da experiência autoformadora da maternidade. Os resultados evidenciaram que a maternidade se apresentou como um “momento-charneira” (Josso, 2004) na vida das professoras, demarcando, neste caso, uma clara (re)existência antes e depois do nascimento das crianças, favorecendo a aprendizagem da mãe-professora em contexto de autoformação. Ademais, apontaram para a urgência de repensarmos os processos de formação do adulto professor, saindo de uma perspectiva aplicacionista, na qual o sujeito, em sua singularidade e suas necessidades específicas, parece desaparecer em meio as ações padronizadas a serem desenvolvidas em contextos particulares para, diferentemente, seguir o caminho de uma formação experiencial (Macedo, 2016), centrada no sujeito aprendente e enraizada nos percursos pessoais e profissionais, dos quais ele retira lições, aprende e (re)significa a docência.

Palavras-chave: Formação de Professores, Aprendizagem da docência, Autoformação, Saber Experiencial, Maternidade.

INTRODUÇÃO

O título desta pesquisa pode causar estranheza ou mesmo curiosidade ao reconhecer nos filhos de mães-professoras a possibilidade de ensiná-las. Não se trataria de uma inversão? O que poderiam as mães-professoras aprender com os filhos sobre a docência? As reflexões tecidas neste escrito foram movidas pelo reconhecimento do potencial formador da experiência da maternidade para a aprendizagem da docência.

O desejo que mobilizou esta investigação veio da inquietação das autoras deste trabalho, que passaram a questionar sua prática docente depois da maternidade. Ao “trocar de papéis”, passaram a refletir sobre o seu saber/fazer pedagógico, quando da sua atuação como professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou formadoras de professores: a relação família-escola, o sentido das tarefas de casa, a aprendizagem das crianças, o uso do livro didático, enfim, muitas das situações que marcam o cotidiano da escola e do ensino. Até então, não haviam refletido com profundidade-sentida sobre as reverberações de sua condução pedagógica na vida das crianças e de suas famílias. Intencionamos neste escrito, portanto, problematizar a maternidade como espaço-tempo de aprendizagem sobre a docência, assim como explicitar essas possíveis aprendizagens.

O deslocamento que nos permitimos fazer na pesquisa, apresentado nesta narrativa, está balizado numa concepção de formação de professores não standardizada, que não se constrói por acumulação de certificações, mas que reconhece o entrelaçamento entre vida pessoal e profissional dos sujeitos, num exercício de reflexividade crítica sobre como as experiências de percursos específicos de vida se tornam também percursos de formação. Nesse sentido, os saberes gestados na prática social e pedagógica do dia a dia constituem-se eixos fundantes da formação e da identidade do professor (Josso, 2004; Nóvoa; Finger, 1988; Nóvoa, 2000; 2002; Therrien, 1993).

Desse modo, objetivamos analisar as aprendizagens construídas sobre a docência, advindas da experiência autoformadora da maternidade. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa-formação, durante o segundo semestre do ano de 2018, da qual participaram três professoras do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública, as quais possuíam filhos na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo vivenciado a experiência da docência em igual segmento.

Utilizamos como orientação metodológica a pesquisa-formação, de Josso (2004, p. 113), “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”. Consiste, pois, em trabalhar com as histórias de vida como caminho para que os sujeitos tragam à consciência saberes subjetivos que são construídos e colocados em prática nas experiências cotidianas e atividades profissionais por meio de um processo de autoformação.

O trabalho encontra-se organizado em três seções, além da introdução e conclusão. Inicialmente abordamos sobre autoformação (Josso, 2004; Macedo, 2010; Nóvoa, 2002; Nóvoa, Finger, 1988; Pineau, 1988) e a aprendizagem do adulto professor (Knowles, Holton III, Swanson, 2011; Placco, Souza, 2006). Em seguida, descrevemos o caminho metodológico percorrido na pesquisa-formação e os resultados alcançados.

A relevância deste trabalho está no reconhecimento da urgência de repensarmos os processos de autoformação do adulto professor. Saímos de uma perspectiva aplicacionista, na qual o sujeito, em sua singularidade e suas necessidades específicas, parece desaparecer em meio a ações padronizadas a serem desenvolvidas em contextos particulares para, diferentemente, seguir o caminho de uma formação experiencial, enraizada nos percursos pessoais e profissionais, portanto, centrada no sujeito aprendente, de quem ele retira lições, aprende e (re)significa a docência.

2 AUTOFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ADULTO PROFESSOR

A profissão docente tem passado por inúmeras mudanças e transformações desde a sua origem, quando, inicialmente, era uma carreira assumida pelos religiosos, até chegar a ser responsabilidade do Estado, no século XIX, quando a formação de professores se configurou a chave da produção da profissão docente (Nóvoa, 2002).

A partir desse período, foram construídas escolas normais onde essa formação aconteceria sob o controle do Estado. Posteriormente, com a criação das universidades, a formação passou a ser orientada pelo modelo da academização. Segundo Formosinho (2009, p. 211), nessa perspectiva “[...] os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas”.

Assim, a lógica que orienta esse modelo, centrada em uma racionalidade predominantemente instrumental, decorre de uma concepção de professor como formando-aluno. Distinta dessa premissa, uma lógica dialética que aborde este como adulto e profissional que aprende em processos de ecoformação (Pineau, 1988), numa atitude reflexiva sobre seu percurso de vida e de formação, implica uma reflexividade mediada pela racionalidade comunicacional (Habermas, 2012) e a dialogicidade de relações intersubjetivas situadas que, em última instância, são vivenciadas por sujeitos ao mesmo tempo únicos e sociais.

No reverso dessa compreensão, encontramos uma perspectiva de formação que se funda em uma epistemologia que busca “[...] apreender a dinâmica das mudanças formadoras” (Dominicé, 2012, p. 21) por meio do “[...] exame dos processos individuais e coletivos de transformação” (Dominicé, 2012, p. 22). Desse modo, sua atenção se volta ao sujeito aprendente em seu movimento particular de aprendizagem, que, ao contar sua história de vida e de formação, em uma atitude hermenêutica crítica (Lincoln; Guba, 2007), consegue identificar os saberes aprendidos ao longo de sua trajetória e ainda realçar as singularidades da experiência formativa.

Nessa perspectiva, os saberes experienciais são determinantes nesse ato contínuo de formação e transformação de identidades, subjetividades, saberes e práticas. Isso porque subjaz à prática situada um repertório de saberes alicerçado em uma epistemologia dialética, que se articula através de uma racionalidade da *práxis* pedagógica que reconhece conhecimentos teórico-práticos, crenças, valores como produtores de sentidos e significados ao fazer docente cotidiano.

Therrien denomina de epistemologia da prática “[...] a racionalidade construída nas interações com fatos e os modos como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio (dedução, indução, analogias, abdução) orienta suas ações”. Na aprendizagem docente, ela “[...] permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade” (Therrien, 2010, p.311).

Como se vê, a epistemologia da prática requer um movimento reflexivo do sujeito aprendente, visto que é por meio da reflexão que a experiência se torna formadora, ao permitir evidenciar sentidos, saberes e aprendizagens em movimento, mediados pelos conhecimentos produzidos pelas ciências da humanidade.

Anunciamos, diante do exposto, que estamos nos referindo a uma concepção de formação que se produz “no curso da história de uma vida” (Dominicé, 2012, p.26), na qual o sujeito se apropria do seu próprio poder de formação, buscando compreendê-lo. Isto é, por meio da autorreflexão e da metaformação, ele toma a si mesmo e o seu processo formativo como objeto específico de reflexão. Esse processo é denominado autoformação (Pineau, 1988; Ferreira, 2021).

Para Macedo (2010, p. 32), a autoformação compreende a formação como “a experiência de um Ser que aprende”, portanto, os contextos de referência, os pertencimentos e as demandas existenciais são fundantes. Apoiando-se nos princípios de autonomização, autorização, responsabilização e alteração/transformação, as experiências autoformativas são

transversalizadas por uma perspectiva ético-política comprometida com a emancipação do sujeito.

Percebemos que esta perspectiva de formação é característica da fase adulta. O aprendiz adulto aprende melhor quando os processos formativos o colocam no centro, levando em consideração o seu ponto de vista; quando integra o saber-fazer aos conhecimentos teóricos, buscando resolver problemas que se apresentam no dia a dia. Assim, entender como aprende o professor-adulto é fundamental para que sejam pensados os processos formativos, tornando-os mais significativos e propulsores de transformações das práticas pedagógicas.

Considerando essa questão, é necessário inicialmente deixar claro o nosso entendimento sobre aprendizagem, pois este é um fenômeno complexo e plural, para o qual existem diferentes teorias explicativas. Concordamos com Nunes e Silveira (2008, p.13, *grifos das autoras*), ao afirmarem que a aprendizagem é “[...] um processo no qual a pessoa ‘apropria-se de’ ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações”. Assim, aprender exige interação ativa com o outro, podendo acontecer em contextos variados, de forma espontânea ou planejada, mas sempre mediada.

Tomar o saber como seu, traz implícita a relação de sentido. Nessa perspectiva, aprender envolve sensibilidade, afeto, intenção, desejo, significação, *“lo que implica considerar al sujeto que aprende em la ruta singular de su aprendizaje a través de los afectos producidos en este proceso”* (Rey, 2003, p.81). Tal entendimento evidencia o caráter singular da aprendizagem, o lugar do sujeito que aprende, a relevância dos aspectos subjetivo-dialógicos no processo de aprender.

No que concerne à aprendizagem do sujeito adulto, esses aspectos são determinantes, uma vez que “[...] o aprendiz é motivado não pelos incentivos artificiais da organização acadêmica, mas sim pelo desejo genuíno de saber e enriquecer sua experiência” (Knowles; Holton III, Swanson, 2011, p. 54). Para aprender, o adulto necessita interagir com o outro; rememorar e interpretar suas experiências; mobilizar recursos pessoais e

sociais, internos e externos para resolver problemas; deliberar; autodirigir-se (Placco, Souza, 2006).

Uma formação assim, que se quer experiencial, implicada, aprendente, pode ser viabilizada por meio da abordagem biográfica, visto que, como sinalizam diversos autores, entre eles Dominicé (1988), toda formação tem uma história a ser narrada. Em sendo assim, parece-nos pertinente a asserção de Josso (2004, p. 38) de que as narrativas de formação “[...] servem para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. Por meio delas, é possível que os professores reconheçam como aprendem, identifiquem saberes construídos e aqueles que precisam ser apropriados, bem como (re)encontrarem sentidos de ser docente.

Na pesquisa-formação que desenvolvemos, utilizamos narrativas, que são propulsoras da autoformação na medida em que impulsionam um esforço para explicitar trajetórias de vida e de formação, elaborando compreensões autorais sobre os processos vividos desencadeadas por reflexões teóricas.

Desse modo, nesta análise a maternidade se constituiu um evento formativo singular para a aprendizagem da docência, pois permitiu às referidas professoras do ensino superior um deslocamento da função de “professora-mãe” para “mãe-professora”. Esse novo contexto favoreceu a vivência de situações de ensino, agora com um saber experiencial sob a ótica informal da família, e não mais da posição de quem pensa a escola e seus processos apenas.

DA ESCUTA AO REGISTRO ESCRITO: O CAMINHO METODOLÓGICO

Compreendendo que “a formação faz parte da evolução da nossa vida pessoal” (Dominicé, 2012, p. 19), uma pesquisa que se lança ao desafio de investigar essa problemática sob essa perspectiva precisa ancorar-se em uma concepção de investigação que se assenta em pilares epistemológico, ontológico e metodológico distintos da ciência moderna, “[...]”

com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético”. (Santos, 2010, p. 38)

Essa viragem na forma de conceber ciência, sobretudo as Ciências Sociais, abriu espaço para a integração do sujeito e do ator/pesquisador ao processo de investigação, proporcionou ainda a valorização e o interesse pelos micro aspectos do cotidiano. Assim, focados em uma abordagem qualitativa de pesquisa, e tendo os aportes teórico-metodológicos da hermenêutica crítica e das histórias de vida, é que buscamos os sentidos e significados trazidos por um grupo de professoras-mães por via da pesquisa-formação, entendida como “[...] uma atividade de pesquisa, na qual cada etapa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Nesse tipo de pesquisa, a narrativa e a escrita de si constituem-se bases estruturantes, uma vez que “ler e ouvir a vida de outros evoca em mim reflexões acerca de minha própria história, podendo ser um dispositivo formativo” (Barreiro, 2009, p.78). Destarte, a construção de um conhecimento sobre si se dá nas trocas entre pessoas, permitindo-lhes compreender as experiências que são trazidas e refletidas por elas próprias que as vivenciaram. Nesse encontro, que é ao mesmo tempo teórico e experiencial, o conhecimento apreendido através das histórias narradas vai sendo consolidado.

Josso (2004), ao sistematizar sua experiência com a metodologia de pesquisa-formação, deixa claro algumas fases percorridas: introdução à construção da narrativa; elaboração da narrativa (definição do tema); compreensão e interpretação; e balanço dos formadores e participantes.

As duas primeiras fases referem-se ao trabalho de rememoração do percurso de formação ao longo da vida, de desbravamento das experiências significativas que funcionaram como divisores de água, separando, dividindo e articulando etapas da vida, sendo denominadas por Josso

(2004) como “momentos-charneira”. Buscam, sobretudo, responder à pergunta: Quais experiências de vida deixaram marcas formadoras?

Há uma espécie de preparação de um autorretrato, reunindo fragmentos de uma busca de si e gerando as primeiras tomadas de consciência que serão compartilhadas entre os parceiros de formação para uma análise interpretativa das subjetividades e das aprendizagens. As duas últimas etapas, por sua vez, objetivam transformar a vivência da maternidade em experiência, portanto, exigem atenção consciente no movimento retrospectivo do pensamento na busca de atribuição de sentidos.

A pesquisa que desenvolvemos intentou orientar-se por essas fases, permitindo ajustes e reconfigurações, conforme as necessidades impostas pelo tempo e pelo grupo, envolvendo as três professoras-mães do curso de Pedagogia de uma Universidade pública maranhense. Essas professoras foram criteriosamente escolhidas pela densidade experiencial vivida pela maternidade, ademais por possuírem mais de 10 anos de profissão, terem atuado na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, realizarem formação de formadores nas duas primeiras etapas da educação básica e terem vivenciado a maternidade em plena atividade profissional, o que lhes permitiu usar essa experiência no processo da sua aprendizagem docente e autoformação. No percurso da escrita iremos tratar as professoras-mães e os filhos-mestres por pseudônimos, nomes de flores, com o objetivo de manter o anonimato e a ética da pesquisa, conforme definido no Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado previamente pelas participantes.

Como possibilidade para abordar as aprendizagens experienciais, foram organizadas rodas de *com-versação* (Macedo, 2016) na perspectiva de que por meio destas tivéssemos possibilidades de fazer emergir recordações-referências (Josso, 2004) que se consubstanciaram em narrativas de formação (Chienè, 1988), enquanto dispositivos de pesquisa.

Abordar as recordações-referências em rodas de memória e *com-versação* possibilitou a emergência de narrativas dialogadas, campo fértil para subjetividades e singularidades. Segundo Josso (2004, p. 40),

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Para acessar as recordações-referências sobre a maternidade, a roda de memórias e *com-versação* se apresentou como relevante estratégia para esta pesquisa, pois ela “[...] pleiteia um momento de narração amplamente dialogicizada do que nos passou e nos passa, tendo como suporte um grupo disponível para ouvir, contar, dialogar, ou seja *com-versar* sobre acontecimentos que lhes tocaram e lhes tocam” (Macedo, 2016, p.103).

Dessa forma, as mães-professoras foram convidadas a experienciarem as rodas que traziam uma proposta de atividades, contudo se mantinham abertas e acolhedoras à manifestação das recordações, expressões de sentimentos e o inesperado dos acontecimentos. Denominamos de atividade os momentos em que as rodas foram organizadas, com base nos pressupostos de Leontiev (1978), que reconhece a atividade como socialmente significativa e geradora do desenvolvimento psíquico.

Nesse movimento dinâmico e criativo, próprio da pesquisa-formação, foram organizadas três rodas de *com-versação*, com duração média de uma hora e meia cada. Por meio das narrativas de formação, entendidas aqui como dispositivo que permite ao sujeito falar de sua experiência formativa (Chienè, 1988), as mães-professoras puderam narrar suas vidas com base em três segmentos: 1- Constituindo-me professora, 2 - Maternidade e 3 - Maternidade, Escola e Aprendizagem da/sobre docência. Cada roda foi estruturada trazendo diferentes linguagens (desenho, música, fotografia e literatura) que pudessem ativar recordações-referências e abrir espaço para a escuta e as trocas entre as participantes, como demonstramos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Planejamento das Rodas de *Com-versação*

Encontro	Tema	Dispositivos de Formação
Roda 1	Constituindo-me professora	<ul style="list-style-type: none"> Escuta da música “Caçador de mim”, Milton Nascimento Atividade 1: O que essa música me provoca a pensar sobre “Quem sou eu?” Atividade 2: Pessoas e encontros que influenciaram a minha escolha e prática profissional.
Roda 2	Maternidade	<ul style="list-style-type: none"> Audição da Oração do Bebê. Apresentação dos objetos trazidos que remetem à maternidade e ao nascimento de seu(sua) filho(a). Atividade 1: Lembranças da gestação e do nascimento Atividade 2: Retrato do(a) filho(a).
Roda 3	Maternidade, Escola e Aprendizagem da/sobre docência	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do poema “A escola” – Paulo Freire Atividade 1: Marcas da entrada e permanência na Escola. Atividade 2: Maternidade e aprendizagem da/sobre Docência.

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Reconhecendo que a história de vida favorece captar como cada pessoa se transforma, as rodas foram planejadas de modo que permitissem evidenciar de que forma a experiência da maternidade propiciou aprendizagens sobre a docência. Iniciavam sempre com a escuta das narrativas motivadas pelos dispositivos de formação (música, vídeo, imagens...) e sua gravação em áudio. Na sequência, as gravações foram transcritas literalmente pelas pesquisadoras, gerando produções escritas. Assumindo formato de texto, estas produções foram devolvidas às participantes para que pudessem fazer alterações e acréscimos. Por fim, realizaram-se as análises dos registros escritos, fundamentadas teoricamente, evidenciando as contribuições que a maternidade trouxe para a aprendizagem da docência pelo adulto professor e para a construção da identidade pessoal e profissional.

FILHOS-MESTRES ENSINAM MÃES-PROFESSORAS: APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA

O acontecimento da maternidade e a entrada da criança na escola produzem novos olhares sobre a atuação profissional das mães-profes-

soras e o trabalho educativo da escola “do filho”, relação que passou a constituir-se intenção de pesquisa. Essa motivação evidencia o embriçamento entre as dimensões pessoais e profissionais do professor na construção da sua profissionalidade docente.

Apreender esse movimento autoformador, neste estudo, demandou trazer a experiência da maternidade para o centro do processo de pesquisa-formação, aumentando a lucidez sobre o que somos, fazemos, sentimos; os itinerários percorridos, os acontecimentos, as paragens, os (des)encontros, as aprendizagens construídas. Nesse sentido, a experiência é entendida aqui não como simplesmente o acontecido; experiência é a própria narração que cria/tece sentidos, dá forma a si mesmo. Na acepção de Caldas (2013, p. 72, grifos do autor),

A experiência não é “vivência interna” (o que me aconteceu), mas um se fazer ao se dizer (não ao se viver); não é “recordar”, mas fala que se aciona dando forma a si mesmo. [...] Experiência não é o que foi “vivido”, mas é a narração que cria a experiência enquanto encadeamento vivo da expressão. É enfrentamento “narrativo” do vivido enquanto nascendo do próprio narrar [...] a experiência é o narrar: a experiência torna-se experiência ao realizar, falar, escrever, agir, desdobrar-se[...].

O movimento autoformador, portanto, teve início com a elaboração de um autorretrato, como orienta Josso (2004), tendo como ambiente inspirador a música “Caçador de mim”, de Milton Nascimento. Neste contexto as professoras, denominada por nomes de flores, puderam, por meio da narrativa, explicitar *como têm se constituído docentes*.

Flora depois que nasceu passou a ser uma das pessoas mais importantes da minha vida, sem sombra de dúvidas. [...] Mas antes de Flora, lógico, a minha mãe e meu pai, que são referências, então. Analfabeto, meu pai, minha mãe, até o quarto ano, mas que considerou também a educação como algo necessário. Foi com ela que eu aprendi essa, essa... valorização da educação. [...] Assim... aqui na universidade, quem me fez desejar, talvez um dia ser mesmo... eu já era professora, mas quem me mostrou o outro lado dessa coisa foi a professora Adelaide; amava as aulas de Adelaide, e a Lílian] também, mas... quem acreditou mais em mim do que qualquer outra pessoa

aqui dentro foi Erasmo... uma pessoa que acreditou em mim, antes mesmo que eu acreditasse... E hoje a minha referência assim... na educação é o professor Dagoberto. (Rosa)

[...] Eu sempre digo isto: que meu avô me ensinou a sonhar. [...] Então, meu avô foi fundamental nesse sonho. Minha mãe, que abraçou esse sonho, e colocou como a maior meta da vida dela formar os filhos; meu pai que acompanhou também esse sonho; meu irmão que é um modelo profissional e formativo pra mim muito forte, é como se fosse meu pai. Como eu nasci na menopausa da minha mãe, meus pais já eram bem idosos, meu irmão me assumiu, de certa forma, como filha, e é uma pessoa muito marcante assim na minha formação como gente, em todos os sentidos. (Girassol)

[...] muito do que eu sou hoje é baseado na minha relação com os outros. [...] Em relação a minha formação, até por conta da própria escolha de ser professora, foi por causa da minha mãe. Minha mãe, quando eu era pequena, lecionava em uma escola comunitária, e eu, no contraturno da minha escola, ia para lá ... eu a ajudava na alfabetização das crianças. (Margarida)

Compreender como as transformações vão acontecendo ao longo da vida demanda entrar em contato com as memórias, representações, subjetividades, por meio da reflexividade crítica gerada pelas narrativas formativas, para aprofundar o conhecimento de si.

As professoras foram evocando pessoas e contextos significativos, acontecimentos sócio-históricos em espaços-tempos diferentes, que influenciaram na constituição de sua identidade e formação profissional, delineando seu autorretrato. “Começam, portanto, a desenhar a singularidade de um percurso de formação, [...] a evidenciar aprendizagens; momentos-charneira e desafios que os atravessam; valores ou valorizações que orientam escolhas”. (Josso, 2004, p.64).

Esta rememoração, destacada nos recortes das três professoras apresenta a singularidade dos percursos formativos com distanciamentos e aproximações entre as narrativas, aflorando as subjetividades que constituem os sujeitos. Assim, as recordações-referências familiares do pai analfabeto, do avô que ensina a sonhar, da mãe alfabetizadora, bem como dos diferentes professores que atravessam suas vidas, apresentam

sentidos que reverberam na formação e orientação profissional destas professoras e no olhar do sujeito que se constrói.

Ficou evidente que a decisão de entrada no magistério foi marcada pelas intersubjetivações, haja vista que as relações estabelecidas com diferentes sujeitos (mãe, pai, avô, professores, colegas de trabalho) foram/são determinantes na constituição de si. Recordar as pessoas e encontros que influenciaram a escolha e prática profissional provoca um distanciamento de si para se encontrar e ordenar, em processos reflexivos dialógicos, alguns dos aspectos da sua narrativa que podem ser entendidos e interpretados como formadores.

Como afirma Josso (2010, p.70), “esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais”, conforme expressam as narrativas a seguir:

Menina, eu também não queria ser professora não. Mas eu acho que noventa por cento da turma ia pra Escola Técnica, e eu não queria ir, aí minha mãe disse pra mim que ... se eu não queria fazer magistério. [...] Então eu fui e logo que eu entrei, comecei a gostar. Logo que eu terminei o magistério, entrei para o Centro Caxeiral como professora, trabalhando com crianças de primeiro ano. [...] A partir de então eu comecei a me apaixonar, de fato, pela docência. Mas ainda não era o que eu queria pra mim. [...] Fiz dois vestibulares para Odontologia, antes de fazer Pedagogia. O primeiro vestibular que fiz para Pedagogia, passei... já trabalhava, já gostava do que eu fazia, mas eu não queria aquilo pra minha vida naquele momento, embora eu gostasse de estar com as crianças. Tive a primeira disciplina com a professora Lilian e a gente teve que ler aquele livro de Paulo Freire - Educação como prática de liberdade. E foi a disciplina que me encantou e me fez dizer “é isso que eu quero mesmo pra minha vida”. (Rosa)

Eu cresci escutando da minha mãe assim: “Aqui, a gente tem que fazer o curso normal, porque no dia que termina já tem trabalho, não falta trabalho”. Eu fui professora! [...] vi minhas três irmãs passarem por esse processo, todas estudaram na escola normal em Picos, comigo ela não aceitava ser diferente, de jeito nenhum. [...] Eu tinha outros sonhos... “um dia vou estudar na cidade grande.... E minha

mãe dizia: “Vai não! Vai estudar em Picos, fazer escola normal, porque quando terminar vai ter um contrato”. Assim estudei na escola normal de Picos. Arranjei um contrato no Piauí onde fiquei até ser trazida por meu irmão para São Luís e estudar e chegar onde cheguei: professora do curso de Pedagogia da Ufma. Neste caso devo isso ao meu irmão, uma pessoa, que é um modelo de ser humano e profissional para minha vida. Tudo isso fruto do sonho do meu avô. (Girassol)

Sem dúvida minha mãe foi a minha maior referência para ser professora. Vivi parte da minha infância em uma escola particular. Cresci nesse ambiente. (Margarida)

As recordações-referências, entendidas por Josso (2004) como experiências que evidenciam uma transformação, um encontro, uma aprendizagem significativa, trazidas pelas professoras mostraram que os sujeitos se constituem no âmbito de sua experiência humana, marcada pelas relações estabelecidas com os outros com os quais convivem e com os lugares onde habitam. As narrativas revelaram que inicialmente a docência não era o desejo de profissionalização acalentado no coração, mas foi se afirmando com o tempo pelas mediações feitas por outros sujeitos.

Não querer fazer magistério, ser esta a única alternativa, seguir a tradição familiar, encantar-se e comprometer-se com a docência a partir de algum autor ou professor fizeram parte da composição destas narrativas formativas elaboradas e expressas pelas professoras. Tais elementos socializados destacam a “construção e regulação dessa historicidade pessoal” (Pineau, 1988, p.73) em processo autoformativo e de autonomização, diante dos desafios encontrados nesta fase inicial da formação docente.

As narrativas formativas apresentam os riscos, os desafios, as limitações e as tomadas de posições das professoras diante dos acontecimentos, com as vulnerabilidades e forças próprias ao sujeito da experiência. Para este sujeito ex-posto destacamos a disponibilidade e abertura essenciais na partilha dos sentidos.

Como afirma Larrosa (2019, p.26), “[...] é incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem

nada o ameaça, a quem nada ocorre.” Nesta perspectiva as rodas de memórias e *com-versações* foram carregadas de emoções e de travesias perigosas diante da memorização das histórias de vida e trajetória profissional, reafirmando a disposição e implicação das mães-professoras-mães enquanto sujeitos da experiência.

A maternidade, tal qual foi relatada pelas professoras, se apresentou como um momento-charneira (Josso, 2004), um marco em suas vidas, evidenciando uma clara (re)existência antes e depois do nascimento das crianças. Ela se configurou um acontecimento, que nas palavras de Macedo (2016, p. 32) “é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair”, pois nos perturba, altera, transforma. A roda de memórias e *com-versações*, centrada na maternidade, teve início em ambiente musical com objetos referentes a esse acontecimento.

[...] Flora não foi planejada, mas...porque naquele momento eu tinha outras prioridades, eu não sabia que essa prioridade era tão mais importante que as outras, porque eu ainda não tinha tido essa experiência de ser mãe. [...] Aqui eu quero dizer pra minha filha...dizer que Flora tem contribuído muito na minha vida. Flora é uma criança que... me dá muita força, ... acredita muito em mim... então ela é muito decidida, ela é muito independente, mas, ao mesmo tempo, em relação à mãe, ela tem muito medo de eu faltar, quando eu digo que estou doente, ela diz “ tu já foi ao hospital, por favor, não deixa de ir ao hospital, ao médico, mãe, por favor”. Ela... ela... eu sinto que é mais forte porque ela já perdeu o pai. (Rosa)

Sol, veio de forma inesperada. Foi assim: eu terminei os créditos do mestrado em Fortaleza no ano de 2007, pensando que ia fazer a pesquisa de forma tranquila (rsss), mas surgiu a gravidez. Foi inesperado, pois estava casada há quase 10 anos e já havíamos constatado dificuldades de engravidar. [...] Eu tive uma fase de muito medo, na hora que ela chegou, mas depois, as coisas foram se ajustando, claro... (Girassol)

Na verdade, a maternidade também... era algo que eu sempre desejei, mas não foi algo planejado para os momentos em que aconteceram; minha filha tem onze anos, a Lua... Demorei para ter o Nino; o Nino

veio muito depois, quando eu estava em São Paulo, e é a história que eu já contei, Nino não foi também planejado [...]. (Margarida)

Embora não planejada a gravidez, essas mulheres acolheram a emergência do acontecimento da maternidade, aprendendo a lidar com as itinerâncias e errâncias desencadeadas por esse tempo instituinte, permitindo-se alterar-se no encontro com o outro e consigo mesmas.

A aprendizagem está, portanto, inserida na própria história de vida; ela “é uma das estratégias a que as pessoas recorrem como resposta a acontecimentos nas suas vidas” (Goodson, 2015, p.19). Segundo o mesmo autor, as transições não planejadas, não previstas, como, por exemplo, o desemprego, a pandemia, a morte, a maternidade, entre outras, podem se constituir em aprendizagens.

Assim, no balanço das aprendizagens, fase final do processo de pesquisa-formação, as professoras sinalizaram os novos sentidos atribuídos à experiência da maternidade no que concerne à aprendizagem da/sobre a docência. Esse momento foi contextualizado com o poema “A escola”, de Paulo Freire, precedendo as narrativas formativas, visto que estas puderam recordar sentimentos e lembranças do período de entrada de seus filhos na escola e, a partir de então, refletir sobre o trabalho da escola e sua atuação docente.

Flora, quando ela entrou na escola, pra mim foi muito dolorido, porque a gente estava lá na escola e ela chorou muito no primeiro dia, e talvez por conta de tudo o que eu vivi durante a minha gravidez [...] eu tenho todos os materiais de Flora, eu guardo todos. Então, esses materiais... quantas vezes a gente vai pra formação, eu e minha parceira de formação, ...uma vez a gente até utilizou em Santa Rita. [...] Nas disciplinas de educação infantil, eu trago ...as atividades que são propostas. Então, os alunos acabam conhecendo nossos filhos [...] vivenciar esse processo dentro da escola com eles nos ajuda muito a repensar nosso papel, contribui com essa nossa formação com os professores. [...] à medida que Flora ia crescendo, se desenvolvendo e aprendendo, isso contribuía muito para que eu pudesse repensar as discussões teóricas que eram realizadas em sala de aula, materializar algumas discussões trazendo exemplos da minha própria filha... e a partir daí fazer aquele confronto, nessa relação teoria e prática

... o desenvolvimento e a aprendizagem de Flora me possibilitavam repensar também a minha posição em sala de aula, a teoria e os fundamentos em que eu acreditava. (Rosa)

[...] A experiência da passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental foi um momento difícil para Sol. Foi preciso mudar de escola. Foi aterrorizante; a menina já vomitava no carro, na hora que chegava na porta da escola. Então, foi um momento difícil, que a escola apenas solicitava que fosse atendida por alguns especialistas, mas nunca parou para refletir sobre suas práticas...é tipo assim, traz pronto. Foi chocante! Pensar atualmente sobre o que a escola particular não faz, e deveria fazer, é um grande dilema interior. Penso que em certa medida a escola particular, apesar do valor que cobra, não faz o mínimo. As práticas são ruins. [...] Refletir sobre esse momento doloroso que a Sol teve com a escola tem sido um processo de reflexão constante sobre a função da escola, de como ensinar, como as crianças aprendem, o que a escola precisa fazer diante de tantas realidades que se encontram em seu contexto. Penso constantemente sobre como os professores devem ser formados. A maternidade e a profissão professor têm uma dimensão formativa e bem próxima. No meu caso é assim. (Girassol)

[...] Pois é, principalmente trazendo o caso do Nino que foi aquele que demorou um pouco mais a falar, demorou um pouco mais a andar, e por trabalhar com essas questões, com as situações de não aprendizagem, eu sempre aproveito para abordá-las no momento de sala de aula com os alunos, quando a gente vai trabalhar as questões da aprendizagem, como é que se dá a aprendizagem, trazendo questões voltadas principalmente em relação à teoria do Wallon, sobre a afetividade, e o processo de desenvolvimento da cognição, do motor, do afetivo. Eu sempre digo que nossos filhos são... em casa, nós temos "um laboratório", e esses depoimentos a gente acaba sempre levando para a sala de aula. (Margarida)

Rememorar o passado da maternidade viabilizou a reflexão e a tomada de consciência da importância dessa experiência para a aprendizagem da docência, contribuindo com novas interpretações sobre fazer-se professora e exercer a profissão.

O exercício de pensar a docência sob as lentes do olhar de mãe favoreceu a ressignificação de concepções, como, por exemplo, sobre as especificidades do ensino da educação infantil, ao se questionar sobre

o sentido das atividades propostas às crianças, considerando as características próprias do sujeito que vive essa etapa da educação básica. Outra significativa aprendizagem foi a transição da educação infantil para o ensino fundamental, no que diz respeito à forma como as próprias crianças elaboram essa passagem e os novos arranjos pedagógicos e curriculares que a escola precisa fazer com a chegada de crianças de seis anos ao ensino fundamental. Essas e outras reflexões, desencadeadas pela mudança de posição - de professora para mãe-professora, permitiram aprendizagens significativas que passaram a compor o reservatório de saberes dessas profissionais.

Reconhecemos que as atividades das rodas de memória e *com-ver-sações* propiciaram a transformação de experiências vividas na docências em saberes. O investimento individual e o engajamento coletivo expresso nas narrativas formativas incitaram o movimento reflexivo contextualizado, tendo em vista que “ quando invocamos a memória, sabemos que ela algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural”. (Souza, 2007, p.63)

Dessa forma, a dinâmica de representação, significação e ressignificação da relação das mães-professoras apresentam contornos dos dilemas e desafios experienciados por estas nas instituições escolares de seus filhos, situações problemas que acionaram mecanismos reflexivos e auto-formativos que reverberaram no papel e na função social de professoras pesquisadoras e formadoras de formadores.

A Professora Girassol, envolvida com a problemática dos livros didáticos, passa a ser provocada pelo olhar da mãe que percebe questões de casa, provas e mesmo livros mal elaborados no material didático da filha.

Quando refletimos a partir das produções acadêmicas sobre essas questões, vemos uma distância entre o que se discute e o que está se materializando em livros didáticos, na escola, enfim....Sol, na escola, tem sido uma oportunidade para pensar sobre muitas questões: Como é que um professor pode ajudar uma criança a aprender...ou matar o seu desejo de aprender? Quanto às crianças que não têm pais atentos

e que as acompanhem, como muitas dessas questões são detectadas e enfrentadas? Sem acompanhamento, quer na escola pública, quer na privada, a aprendizagem fica comprometida. E nessas reflexões fico a pensar sobre as questões que são formadoras para minha profissão e para os estudantes. (Girassol).

Levar tais inquietações para o espaço acadêmico das universidades é buscar intervir em um contexto educacional mais amplo, tomando como referência a mãe-professora. Aqui, destacamos que o foco não se encontra nas exemplificações cotidianas e intensas acerca da maternidade em sala de aula, mas na potencialização reflexiva e refletidas nas ações educativas destas professoras pesquisadoras que encontram coerência na *práxis* da mãe e professoras vivenciando a dialética do concreto.

Sob esta perspectiva, trazemos outras narrativas formativas que evidenciam a importância de um ensino situado, atento aos movimentos de complementaridade entre teoria e prática, tão necessários nos processos de formação inicial, como destaca a Professora Girassol, ao enfatizar: “A minha filha na escola termina sendo um termômetro para nossa prática e, em meu caso, orienta muito os problemas que eu trago para sala de aula no curso”. Corrobora essa percepção a Professora Margarida, ao reafirmar: “Eu sempre digo que nossos filhos são... em casa, nós temos um laboratório. E ainda a Professora Rosa, ao destacar: “O desenvolvimento e a aprendizagem de Flora me possibilitavam repensar também a minha posição em sala de aula e a teoria e os fundamentos em que eu acreditava.”

Esse movimento de articular vida e formação demonstra que “um ato só tem sentido quando ligado a seu contexto de conjunto, do contrário esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas”. (Pineau, 2000, p.49). Assim, estas experiências formadoras que afetam as mães-professoras e seus filhos-mestres nos impõem um questionar permanente acerca das nossas práticas e das relações a serem estabelecidas com a escola dos filhos.

Convém ressaltar que estas mães-professoras, em um modo singular de viver a maternidade em sua relação com as escolas dos filhos, rea-

firmam uma consciência acerca da valorização, do compromisso e da responsabilidade diante do acolhimento, da proteção e de orientações aos seus filhos-mestres em idade escolar, como sinalizaram as Professoras 3 e 2.

[...] a professora pedia exemplos de animais que viviam na Floresta Amazônica, e a Clara colocou um bicho que não estava no livro, e a professora considerou errado [doidice gente]. E isso foram outros exemplos também. Outras mães questionavam, e meu marido ficava no meu pé e eu “não, não vou intervir, ficava me segurando”. E a Clara nunca me deu muito trabalho em relação à nota, mas isso foi algo que me inquietou muito e me perguntava: “Até que ponto a gente tem que ir lá, a gente tem que intervir?” (Margarida)

[...] mas eu nunca fui lá na escola pra professora dizer: “Professora, não é assim; professora, não concordo com isso”. Então, eu sou muito quieta em relação a ir à escola, a de estar, não sou de ir lá e reclamar. Porque eu sabia que era uma questão de formação; não era com a minha fala que a professora ...que iam acontecer as mudanças; era uma questão de formação mesmo. (Girassol)

Não intervir diretamente na escola, reconhecer que os problemas e dificuldades enfrentados são decorrentes da necessidade de uma melhor formação das professoras, bem como de um projeto político-pedagógico mais coerente, indicam sinalizações de um projeto de vida pessoal e profissional marcado por dores, amores, resistência e persistência da maternidade, contudo revelam também um assumir a Pedagogia como ciência e a universidade como espaço possível para intervenção nas problemáticas educacionais. As Professoras Rosa e Girassol, nos trechos abaixo, apontam este movimento permanente trazendo a reflexividade sobre a maternidade e seu entrelaçamento com a prática docente, seja nos contextos de sala de aula, seja nos grupos de pesquisa e nas ações de extensão desenvolvidas na universidade.

Refletir sobre esse processo doloroso que a Sol teve com a escola tem sido uma reflexão constante sobre a função da escola, de como ensinar, como as crianças aprendem, o que a escola precisa fazer diante de tantas realidades que se encontram em seu contexto. Penso

constantemente sobre como os professores devem ser formados. A maternidade e a profissão professor têm uma dimensão formativa e bem próxima. No meu caso é assim. (Rosa)

[...] contribui com essa nossa formação com os professores, com as meninas aqui, com as alunas...então, eu não sou de ir lá pra reclamar, mas o que eu vejo...o grupo de pesquisa...eu trago pra problematizar no grupo de pesquisa, pra problematizar no projeto de extensão, na minha sala de aula...eu acho que é muito boa essa troca (Girassol)

A reflexão crítica empreendida pelas professoras demonstra que a entrada das crianças na escola representou um terreno fértil para o confronto entre teoria e prática, a análise do contexto de ensino, o repensar da função social da escola, o acolhimento às diferentes formas de ser e aprender, incidindo sobremaneira na forma de ensinar em seus territórios de atuação. Evidencia ainda a indissociável relação ensinar-aprender que faz parte da existência histórica e social, transversalizando todas as atividades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras revelaram um pouco da trajetória de vida de cada uma delas, com especial ênfase à constituição docente e às aprendizagens advindas da experiência da maternidade. Podemos entender que a maternidade se constituiu importante recordação-referência para as participantes da pesquisa, porque permitiu-lhes reorientar a maneira de pensar e de se comportar como professoras da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como formadoras de formadores.

A reflexividade esteve no centro da produção das narrativas, favorecendo não apenas descrições de acontecimentos pessoais, mas um fazer-se ao falar, provocando uma ressignificação das trajetórias a partir da construção de sentido para a experiência da maternidade vivida por elas e seus desdobramentos na docência.

Desse modo, o ato de narrar constituiu-se num espaço e tempo de formação em que o sujeito aprendente esteve no centro do processo, analisando situações, contextos e tomando consciência dos efeitos de sentido produzidos.

A articulação das histórias de vida com o processo formativo indica um caminho promissor para pensar a formação de professores como autoformação, visto que encara o aprendiz adulto na perspectiva de ator, contribuindo para o processo de autonomização e autoria, flexibilidade crítica, apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade. Desse modo, ressalta o fenômeno do saber e do fazer resultante da experiência vivida exposta ao crivo da racionalidade crítica fundada nos conhecimentos teórico-práticos dos percursos de formação.

Caminha-se para a superação do conceito de formação como transferência de conhecimento ou preparação para um ofício, cuja centralidade está tão somente na racionalidade técnica. Avança-se para um modelo de formação em que o saber experiencial tem lugar de importância, no qual razão e subjetividades transitam livremente. Em que o sentir e o pensar atravessam e transformam a formação docente pelas múltiplas experiências possíveis e singularizantes, inclusive a maternidade.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Cristhianny Bento. *Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro*. Porto Alegre: 2009. Tese (Doutorado em Educação).

CALDAS, Alberto Lins. *Experiência e narrativa: uma introdução à história oral*. Maceió: Edufal, 2013.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei [et. al.]. *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: UFMA, 2012, p. 19-38.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 99-106.

FERREIRA, Edith Maria Batista. *Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação*. Tese (Doutorado em Educação) □ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. FORMOSINHO, J. (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

GOODSON, Ivor F. *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto Editora: Porto, 2015.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. (V.1), Trad. Paulo Astor Soethe, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, v.1.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.59-80.

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

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LARROSA, J. Notas da experiência e o saber da experiência (trad. João Wanderley Geraldi). In: LARROSA, J. *Tremores escritos sobre experiências*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S.(orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*, Porto Alegre: Art-med, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000, 2ª edição. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a eco-formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Caderno de Formação nº 1, 1988, p. 63-78.

PINEAU, Gaston. O sentido do Sentido. In: NICOLESCU, B. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000, p.27-53.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). *A aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

REY, Fernando Luiz González. *El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje*. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010. 7ª edição.

SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THERRIEN, Jacques. *O saber social da prática docente*. Revista Educação e Sociedade, n. 46, 1993. P. 408-418. Disponível em: < http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber_Social_da_Pr%C3%A1tica_Docente1.pdf>. Acesso em fevereiro de 2020.