

EXPERIENCIAR PARA AVALIAR, INVERTER E INVENTAR

João Manoel Nascimento dos Santos ¹

RESUMO

A formação docente é campo de disputas epistemológicas que reflete os contextos e tempos da nossa sociedade. O que se compreende como formação é processo de debates e embates constantes que orientam políticas públicas e a própria configuração das instituições formadoras. Este trabalho tem como objetivo discutir o conceito de formação a partir da experiência nas construções subjetivas, e analisar de modo relacional seus limites e possibilidades para confirmar, complementar, avaliar e confrontar a dimensão institucional da formação de professores. Para isto, apresentamos como exemplo os movimentos realizados para compreender sentidos e significados atribuídos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas trajetórias experienciadas por ex-bolsistas do subprojeto Geografia. Mas, para além do PIBID, estes escritos intentam valorizar abordagens experienciais ancoradas no método (auto)biográfico, para fazer uso do seu potencial na construção e transformação nas/das dimensões institucionais. Defendemos como ideia central deste trabalho que apropriar-se do contexto da formação docente, é também, e talvez sobretudo, apropriar-se com mais profundidade de nós mesmas/os e dos nossos contextos. Concluimos que, aos profissionais da educação que se formam, é imprescindível o desenvolvimento das leituras de si e de mundo articulada com a leitura teórica, de modo a produzirmos movimentos para um Brasil melhor e mais justo através da educação.

Palavras-chave: Formação docente, Método (auto)biográfico, Transformação institucional, Política pública educacional, Subversão

INTRODUÇÃO

Ingressei na Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como uma grande conquista, dado que a formação docente era um sonho. Ao encontro das realidades estruturalmente consolidadas no curso e na universidade, no entanto, fui surpreendido pelo direcionamento para pesquisa que a racionalidade técnica propõe. Foi quando, ao longo do curso, descobri a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), focado na formação inicial de professores para a educação básica, em equivalência ao programa de Iniciação Científica. Como bolsista PIBID realizei um ano e meio de participação intensa no planejamento e desenvolvimento das atividades, imerso aos movimentos de reflexão e (trans)formação das minhas perspectivas sobre a sala de aula, e sobre o próprio programa.

Concomitante aos processos ou posteriormente a eles, as reflexões existiam em reuniões, conversas, debates, e movimentos de escrita na indissociabilidade entre ensino

¹Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, joao_2708@hotmail.com.

e pesquisa no fazer científico. Até que o intenso ano de 2017 com toda resistência, manifestações e luta aos ataques do governo federal resultou em nosso desligamento forçado do programa com o encerramento do edital 61/2013. Com graduação concluída ao final de 2019, as inquietações oriundas do PIBID constituíram a principal vertente dos caminhos no mestrado.

O desejo e a certeza de pesquisar o PIBID eram constantes, mas o enxergar apenas como política pública foi interdito por outros ângulos e perspectivas. Sua apropriação necessitava também de sujeitos que experienciaram suas formações juntamente conosco, e validam a natureza implicada da construção científica que desejamos expressar. Foi preciso (re)conhecer que o exercício profissional extrapola práticas didático-pedagógicas, e se constitui no emaranhado de vida-formação-profissão. Os alicerces são e foram as próprias vivências, motivos da escolha pela licenciatura, estadia no PIBID e (des)continuidades das representações docente, revelando os sentidos atribuídos ao programa (BERGAMASCHI e ALMEIDA, 2013). Pesquisa com/sobre o PIBID que articula minha trajetória para construção deste artigo, pois ideias não existem dissociadas de quem as produz.

A tentativa é conduzir este trabalho ao abandono da apreensão de informações isoladas, purificadas dos sujeitos, e aceitar leituras de mundo e das palavras com toda vida que as compõem ao se tornarem “palavramundo” (FREIRE, 2001a, p. 15). Movimento que desloca o significado do termo formação pelo viés dos processos individuais (DOMINICÉ, 2012), com aprendizagens e conhecimentos tomados pela dimensão da experiência, à medida que incentiva e valoriza o papel central de docentes em sua própria formação (SILVA e MENDES, 2015). Perspectiva outra que desejamos problematizar, e por isto estabelecemos como **objetivo**: discutir o conceito de formação a partir da experiência nas construções subjetivas, e analisar de modo relacional seus limites e possibilidades para confirmar, complementar, avaliar e confrontar a dimensão institucional da formação de professores.

Este artigo encaminha a abordagem de experiência (ou biográfica) para valorizar minhas itinerâncias pessoais-profissionais, propondo discutir o conceito de experiência em sua indissociabilidade ao conceito de formação. Intentamos agregar este trabalho aos demais que propõem uma formação docente que supera a racionalidade técnica, mas também não a resume em práticas. Nosso tornar-se/ser docente ocorre para muito além das vivências universitárias, pois englobam a vida em sua totalidade. O ponto de partida são as trajetórias experienciadas, que se qualificam nas discussões aqui propostas através

das reflexões com/sobre/no método (auto)biográfico, enquanto experienciado e operacionalizado. Elementos com potencial na construção e transformação nas/das dimensões institucionais, pois em última instância são inquietações sobre o nosso modo de fazer ciência.

METODOLOGIA

Utilizamos da abordagem de experiência (JOSSO, 1999) que articulou espaço-tempos da graduação, mestrado e escola de educação básica para produzir reflexões a partir dos itinerários de vida ancorado no método (auto)biográfico. Neste sentido, a construção da subjetividade deste professor-autor que lhes escreve é compreendida de modo dialético nas múltiplas contextualidades vivenciadas e experienciadas, de modo a produzir um encadeamento teórico acerca dos conceitos de experiência e formação. Foram apropriados escritos produzidos, dentre eles, por Paulo Freire, Maurice Tardif, Jorge Larrosa, Marie-Christine Josso e Antônio Nóvoa, de modo a confrontarmos as institucionalidades estabelecidas a partir da compreensão central que perpassa o enfoque hermenêutico nas interações entre sujeitos e sociedade (FERRAROTTI, 2014). Entrelaçando vida e profissão nas experiências em formação, pois tenta aproximar-se da valorização das vozes docentes naquilo que há de mais íntimo em suas formações, a própria experiência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Experiência e formação

Durante minha trajetória no PIBID-Geografia, ao preparar trabalhos para divulgação científica, ocorreu meu primeiro contato com bibliografias do professor canadense Maurice Tardif sobre saberes experienciais docentes. Para Tardif e Raymond (2000), profissões como o magistério pressupõem formação teórica e técnica complementada de formação prática, em contato direto ao trabalho, onde rotinas, práticas, regras e valores são assimilados paulatinamente na formação particular de cada ofício, e a dimensão temporal é fundante na aquisição da experiência.

O início da atuação profissional em suas condições objetivas de trabalho permite ao docente julgar sua formação universitária, e assim ocorrem aceites, reajustes e refutações sobre a carreira, pois o desenvolvimento profissional se desdobra através da prática e da experiência (TARDIF e RAYMOND, 2000). Torna-se evidente que saberes docentes são diversos, com diferentes valores, provenientes de origens distintas e da

experiência que se constitui enquanto basilar, ela procede e pertence ao corpo docente, pois configura seu saber-ser e saber-fazer, “formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2007, p. 53).

Também ao pensar a experiência, o filósofo estadunidense John Dewey (1979) propôs analisar o alcance de princípios abstratos na prática, pois as interpretações do abstrato se manifestariam no fazer concreto, no acontecer da realidade. Experiências se evidenciam enquanto modificações de perspectivas, atitudes e habilidades, e seus princípios são continuidade e interação: o primeiro, porque a experiência presente viabiliza como efeito experiências subsequentes; e o segundo, porque experiências resultam da interação entre condições objetivas da realidade e internas dos sujeitos, em fluxo (DEWEY, 1979; CARVALHO e MOREIRA, 2016).

A manifestação de experiências subsequentes é possível se as que lhe antecederam foram educativas, mas, no entanto, se distorcem ou fecham o caminho para novas experiências, são elas deseducativas, assim, a qualidade das experiências que atravessam os sujeitos apresentam relações de dependência (DEWEY, 1979). Continuidade e interação compõem aspectos longitudinais e transversais da experiência, já que uma situação, constitui o momento único de experienciar o real, na rede de possibilidades existentes na vida e, automaticamente, nos conduz a outros momentos possíveis num continuum experiencial (DEWEY, 1979; CARVALHO e MOREIRA, 2016).

Estas experiências, que emergem do aprender fazendo realizado na prática e distante da formação dos saberes circunscritos aos ambientes formais de aprendizagem, são fundamentadas na epistemologia da prática, consolidada no Brasil como discurso oficial para formação de profissionais de educação, tendo em Tardif um dos autores amplamente difundidos (ZEN et al., 2018). Epistemologia profissional dos professores que orienta a concepção de experiência para Maurice Tardif e está fortemente embasada nos processos da reflexão na ação propostos por Donald Schön, que por sua vez, está ancorado no pragmatismo de John Dewey (DUARTE, 2003).

Ao problematizarmos estes autores, debatemos a ênfase atribuída aos saberes de convicções herdados da história escolar pré-profissional e do trabalho, em concordância com Zen et al. (2018), quando afirmam que a formação universitária pode fortemente construir experiências, e, portanto, ser formativa. Para tal, refletimos sobre os conceitos de experiência e formação, pois:

Cada conceitualização em torno do termo experiência pode influenciar o modo como é incorporada nos currículos e programas de formação. A experiência pode ser compreendida de diversas maneiras: como produto do processo formativo, como um dos saberes construídos ao longo da formação ou, ainda, como um meio pelo qual o sujeito se forma (ZEN et al., 2018, p. 74).

As experiências nas/das leituras de si e do mundo

Uma outra abordagem é apresentada pelo filósofo e pedagogo Jorge Larrosa por meio do par experiência-sentido. Larrosa (2002) afirma que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21). As palavras alimentam nossos pensamentos, e através delas interpretamos quem somos, e por fazerem coisas conosco, elas possuem força e poder (LARROSA, 2002). Não se trata apenas ler, dentre tantas outras possibilidades, é igualmente criticar, jogar, inverter, inventar, impor, proibir, e transformar palavras, que bem lá no fundo, são mais que simplesmente palavras (LARROSA, 2002; 2009). São lutas para que possamos ler novas perspectivas, se jogar em territórios inexplorados, apreender sentidos outros, sejam eles múltiplos, e deixar fruir algo que nos toca, acontece a nosso ser, porque nos modifica, e assim constitui uma experiência (LARROSA, 2002; 2009).

Esta acepção ampla da leitura é ainda encontrada em Freire (2001a), que propõe além da decodificação das palavras uma leitura de mundo, que torna indissociável textos e contextos. Relação crítica entre palavras e visões de mundo, que no movimento da realidade se tornam outras, e talvez, possamos compreender esta relação como uma experiência, pois textos e contextos se (re)fazem, produzindo inflexões na compreensão de si, das outras pessoas e dos respectivos contextos que cada sujeito se insere. Leituras críticas que necessitam da capacidade de exposição, de existências disponíveis a serem transformadas, e, portanto, formadas; modificando as atribuições de respostas e sentidos ao acontecer da vida, em receptividade ao desconhecido “para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28).

O saber da experiência, são estes sentidos ou sem-sentidos da existência humana, em sua concreta e singular finitude, inseparável de quem o possui, “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27). As experiências mobilizam a pluralidade de registros da totalidade humana, sua natureza compreende o saber-fazer e os conhecimentos, é funcional, mas nem por isso deixa de ser teórica, e caracteriza a formação ao passo que mobiliza hierarquicamente esta pluralidade no

processo de aprendizagem, sempre em integração (JOSSO, 2004). Neste sentido de formação, são necessárias as devidas distinções, pois:

A prática educativa pode se constituir como uma vivência ou como uma experiência, a depender do modo como cada sujeito se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua trajetória profissional. A vivência acontece, mas não trans-forma o modo de ser e viver dos professores, enquanto que a experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o sujeito a realizar deslocamentos e se trans-formar (ZEN et al, 2018, p. 75).

Portanto, experiências são momentos quais são deixados vestígios, memórias são evocadas, interrupções sucedem e algo nos acontece, algo nos toca (LARROSA, 2002; 2009). Movimento no qual a educação propicia tornar-se quem se é, não como desvelamento da essência ou fruto de um resultado, pois não existem caminhos prontos, o foco é despertar possibilidades, multiplicar perspectivas, apurar sentidos, utilizar de liberdade e atrevimento, e praticar leituras em direção ao desconhecido; a formação é este processo de viajar até você, de tornar-se quem se é (LARROSA, 2009). A formação escapa a verdade e a objetividade, e somente é compreendida nos processos considerados formativos com transformações pessoais e coletivas nos percursos de vida, “requer a elaboração de depoimentos e, na medida do possível, a construção de histórias” (DOMINICÉ, 2012, p. 21).

As experiências são diversas e entrelaçadas, permitindo que o questionamento presente produza um embate entre passado e futuro, no qual nos interrogamos sobre nossas “escolhas, as inércias e as dinâmicas” (JOSSO, 2004, p. 41). A experiência formativa é aquela que perpassa a aprendizagem, num trabalho sobre/com o caminho traçado ao conhecimento de si, que fomenta em cada sujeito a melhor compreensão de como se formou até aqui, e “seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p. 41). Um transcorrer dos seres humanos e do mundo, com interpretações prudentes que não aspiram encontrar verdades, mas buscam o seu próprio eu, nunca definitivamente, já que em movimento inesgotável (LARROSA, 2009). Uma existência que:

No fundo, todo homem sabe muito bem que só está uma vez, enquanto exemplar único sobre a terra, e que nenhuma casualidade, por singular que seja, reunirá novamente, em uma única unidade, essa que ele mesmo é, um material tão assombrosamente diverso. Sabe-o, porém, esconde, como se se tratasse de um remorso de consciência (LARROSA, 2009, p. 48).

É neste emaranhado de experiências que nos tornamos quem somos. A formação se realiza contra o eu constituído no presente em luta contra o que já se é, não conduzindo

a um resultado estável e estabelecido, mas um vir a ser constante, sem linearidades, os movimentos contraditoriamente são ao mesmo tempo destrutivos e construtivos (LARROSA, 2009). Enquanto frutos da existência humana as experiências são inerentes a própria vida, e os processos de formação ainda que sejam realizados internamente, estão sempre relacionados a exterioridade, aos contextos culturais, sociais e econômicos que os sujeitos pertencem (DOMINICÉ, 2012). A correlação entre aprendizagens e contextos não é sistemática, nas experiências em formação emerge a desordem de cada sujeito num processo de integração e negociação subordinada, nos escapes aos processos de padronização (JOSSO, 2004).

Pessoal-profissional-organizacional em (trans)formação

Deslocar o caráter objetivo e comprobatório das abordagens universalizantes proporciona reconhecer dinâmicas de vida consideradas formativas ao constituir os sujeitos (DOMINICÉ, 2012). São apropriações das histórias pessoais e profissionais elaboradas por cada um com suas distintas maneiras de ser, estando identitariamente na profissão, para além da lógica hegemônica de racionalização e homogeneização quais docentes estão submetidos (NÓVOA, 2000). Constitui uma postura docente de quem é capaz de se assumir, e por conseguinte, em suas práticas educativas propiciar que educandos consigo e entre si, se assumam enquanto sujeito “social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2015, p. 42).

Nesta busca do eu e do nós, primeiro recorremos ao conhecimento do real, aquele que nos serve, explícita ou implicitamente, “para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procurávamos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações das quais gostaríamos de participar” (JOSSO, 2004, p. 97). Apropriação da formação em sentido duplo, que se torna sujeito e objeto; um sujeito que analisa sua própria formação e, por isso toma seu próprio eu como objeto de investigação, com distanciamento mínimo para análise da interface aos demais sujeitos e o mundo (PINEAU, 2014). Com vidas compreendidas entre sistema social e biografia do indivíduo específico, “num movimento heurístico em modelos hermenêuticos não lineares, que apelam para a razão dialética e não para a razão formal” (FERRAROTTI, 2014, p.49).

O eu, enquanto terceiro fator, está em relação direta com as outras pessoas no mundo, e estes últimos constituem o ponto de partida para o primeiro, mas é a própria pessoa cada vez mais autônoma que se desenvolve, produzindo novos caminhos para si

(PINEAU, 2014). Para compreender estes caminhos, é necessário focar em percursos e projetos pessoais e profissionais, atribuir sentidos às trajetórias de formação, refletindo criticamente sobre experiências que articulam dimensões individual e coletiva, que consistem no desenvolvimento de saberes pessoais, profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992). Sendo, as experiências em formação, um processo de autonomia também para produzirmos uma leitura de mundo referente aos caminhos trilhados por nosso campo profissional e pelas instituições que o operacionalizam.

A autonomia, que é produto do constante processo de autonomização, reconhece a obrigatoriedade da mudança nos movimentos que docentes necessitam fazer para tornarem-se intelectuais que não se acomodam nas estruturas da sociedade, e se reconhecem como sujeitos com responsabilidades social e política (FREIRE, 2001b). A formação de professores como componente na/com/durante a mudança concretiza nossa autonomia no encontro entre escalas macro e micro, atravessa escolas e instituições de ensino superior, e deve se manifestar “na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 1992, p. 30).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para debater o conceito e a potência das experiências me ponho a pensar minha trajetória como vias de acesso da formação numa vertente não hegemônica. Envolve exposição real e profunda de si nos movimentos realizados ao longo da vida de modo refletido, inclusa a trajetória universitária. É prática, no acontecer da vida, teórica, pois ler é viver, em totalidade, já que também emocional e técnica.

A defesa central envolve o processo de autonomização docente, numa articulação entre os sujeitos e nossa classe profissional, para permitir-se e dar-se voz, em apropriação dos movimentos das próprias itinerâncias e dos interesses políticos de tornar-se/ser quem se é. Sujeitos de atenção consciente em atividades e intencionalidades deliberadas nas buscas de si com (trans)formações das inteligibilidades de quem somos e do contexto da formação de professores, que pode em alguma medida, confirmar, complementar, avaliar, confrontar e materializar currículos, programas, políticas e instituições de formação. Uma territorialidade docente que necessita de concretização ademais das práticas de trabalho e gestão escolar, abalando os mecanismos de controle exteriores a profissão e enquadramento aos sujeitos e organizações do sistema vigente.

Gradativamente formamos a nós mesmos, com tudo que vivemos e somos, para teorizar/praticar uma formação que objetive desenvolver compromissos ético e político

de transformação social, logo, institucional. Linha argumentativa que trilhamos ao tensionar a racionalidade prática, problematizar experiências em formação e, dialogar com trabalhos que propõem mudanças das escolas por uma outra ótica, do corpo docente e do sujeito professor. Apropriar-se de nós mesmas/os e do contexto da formação de professores para produzirmos um Brasil melhor e mais justo através da educação é: produzir a profissão por dentro; reconhecer que subjetividades pessoais-profissionais são forjadas socialmente, mas de modo não linear, as ultrapassa e subverte; aprofundarmos na teoria/prática que (trans)formações, incluso as institucionais, devem estar para muito além da escola. São estas, algumas das inflexões que tentamos tensionar e refletir, para valorizar nossas experiências e forjar-nos profissionais capazes de intervir nos caminhos institucionais na/da educação como um todo.

CONCLUSÕES

A proposta é refletir através da identidade individual-coletiva a profundidade do ato de formar-se/ser docente como potencializador de outras maneiras de forjar programas, políticas, escolas, docência universitária, e a própria universidade. Tentar e atentar contra a racionalidade técnica no entendimento da formação para questionarmos o *modus operandi* de fazer ciência e formar professores/as. Com elaborações do ato de experienciar em grau crescente de consciência sobre nós e nossa profissão, para construirmos narrativas pessoais-profissionais-institucionais, que sendo singular-social, são indiscutivelmente (auto)biográficas.

Evidenciar (minhas próprias) trajetórias e aceitar itinerâncias em suas errâncias, ao (re)descobrir quem somos e o trabalho que desejamos realizar, e perceber que para alcançarmos tamanha profundidade, é imprescindível adentrar nas experiências formativas no tornar-se quem se é. Emergimos enquanto expressão da existência de quem sou/somos numa relação imbricada que infringe e questiona a separação entre sujeito e objeto. Mescla ciência e paixão que fundamentam temporalidades da vida, propondo aceitarmos aberturas e inseguranças ao desconhecido, apaixonar-se pelas (trans)formações e nos permitirmos padecer, sendo pessoas-profissionais, currículos, programa, políticas e instituições, todos tombados, num jogo de inventar para inverter e inverter para inventar.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun. 2013.

CARVALHO, Maria Inez.; MOREIRA, Ana Paula. Ampliação da esfera de presença do ser: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2016

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto S.; PIMENTEL, Álamo.; REIS, Leonardo R.; AZEVEDO, Omar B. (Org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia de método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29-56

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001a

_____. **Pedagogia da autonomia**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

_____. **Política e educação: ensaios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001b

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

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____(Org.). **Os professores e a sua formação**. 1 ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992. p. 15-34

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____(Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-109

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Narrativas de professores de Geografia: a escrita de si como projeto de conhecimentos e formação. In: PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR, Vânia Alves M. (Org.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: UDFBA, 2015. p. 155-176

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Reflexões sobre as relações entre formação e experiência. **Revista da faculdade de Educação (Univ. do Estado do Mato Grosso)**, v. 30, ano 16, n. 2, p. 69-89, jul./dez. 2018.