http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h556
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES: FORMAÇÃO DOCENTE QUE ATRAVESSA E É ATRAVESSADA PELA EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA

Teachers' professional knowledge: teacher education that crosses and is crossed by experience and memory

Saberes profesionales de profesores: formación docente que atraviesa y esta atraviesada por la experiencia y la memoria

Marta Campos de Quadros[1], Yoshie Ussami Ferrari Leite[2]

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"- UNESP, Presidente Prudente, SP, Brasil.

RESUMO

O presente artigo é um recorte de pesquisa desenvolvida através do PNPD/Capes, junto à Unesp-Presidente Prudente. O objetivo daquela pesquisa foi (re)conhecer os processos formativos e as práticas culturais, escolares e não escolares, que estão produzindo os saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – como condição para o exercício profissional docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade. Nosso objetivo aqui é compreender o papel atribuído por esses professores narradores aos saberes profissionais construídos a partir da formação escolarizada para ser professor e a relação que estabelecem com o saber da experiência, implicado na produção de seus saberes profissionais docentes a partir da convivência cotidiana com "seus professores", aqueles que em vários momentos se apresentam como modelos profissionais na sua forma de atuação como professores profissionais no âmbito da escola; mas também através dos trânsitos culturais vivenciados no decorrer da trajetória de vida como lugares de aprendizagem. Está inscrito no campo da pesquisa narrativa, tendo utilizado as histórias de vida de seis professoras(es) como dispositivo de produção de dados e a análise compreensiva como dispositivo interpretativo. A partir da análise das narrativas podemos inferir que a dimensão pessoal, a pessoa do professor aparece como uma espécie de "catalizador" das experiências sofridas nos diferentes espaços tempos da educação escolarizada e nos diversos trânsitos. O processo de formação profissional do professor se dá simultaneamente nas dimensões individual e coletiva, conjugando experiências e memórias que constituem a sua identidade profissional e o fundamento das suas práticas docentes.

Palavras-chave: Formação docente; Saberes profissionais de professores; Saberes da experiência; Memória de professores; História de vida.

ABSTRACT

This article is a part of research developed through PNPD/Capes, in Unesp-Presidente Prudente. The objective of that research was to understand the formative processes and cultural, school and non-school practices, which are producing the professional knowledge of elementary school teachers – initial and final years – as a condition for the professional teaching practice in the perspective of a qualified public school.

[1] É pesquisadora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto ao Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), pesquisadora não remunerada da Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP) Presidente Prudente. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID id: https://orcid.org/0000-0001-5288-1485. E-mail: radiocapelinha2@gmail.com

[2] Professora colaboradora da do Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP. Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, SP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar. ORCID id: https://orcid.org/0000-0003-4410-1236. E-mail: yoshie.leite@unesp.br

Our objective here is to understand the role assigned by these narrating teachers to the professional knowledge built from school education to be a teacher and the relationship they establish with the knowledge of experience, involved in the production of their professional teaching knowledge from the daily coexistence with " their teachers", those who at various times present themselves as professional models in their way of acting as professional teachers within the school; but also through the cultural transits experienced in the course of life as places of learning. It is inscribed in the field of narrative research, having used the life stories of six teachers as a data production device and comprehensive analysis as an interpretive device. From the analysis of the narratives we can infer that the personal dimension, the person of the teacher appears as a kind of "catalyst" of the experiences suffered in the different spaces and times of school education and in the different transits. The teacher's professional training process takes place simultaneously in the individual and collective dimensions, combining experiences and memories that constitute their professional identity and the foundation of their teaching practices.
Keywords: Teacher education; Teachers' professional knowledge; Experience's knowledge; Teachers' memory; Life history

RESUMEN
Este artículo es parte de una investigación desarrollada a través de PNPD/Capes, junto a Unesp-Presidente Prudente. El objetivo de esa investigación fue (re)conocer los procesos formativos y las prácticas culturales, escolares y no escolares, que están produciendo el conocimiento profesional de los docentes de la enseñanza básica como condición para la práctica profesional docente en la perspectiva de una escuela pública de calidad. Nuestro objetivo aquí es comprender el papel que le asignan estos docentes narradores al saber profesional construido desde la formación escolar y la relación que establecen con el saber de la experiencia, implicados en la producción de su saber profesional docente desde la convivencia cotidiana con "sus maestros", aquellos que se presentan como modelos profesionales en su forma de actuar como docentes profesionales; pero también a través de los tránsitos culturales experimentados en el transcurso de la vida como lugares de aprendizaje. Se inscribe en el campo de la investigación narrativa, habiendo utilizado las historias de vida de seis docentes como dispositivo de producción de datos y el análisis comprensivo como dispositivo interpretativo. Del análisis de las narrativas podemos inferir que la dimensión personal, la persona del docente aparece como una suerte de "catalizador" de las vivencias sufridas en los diferentes espacios y tiempos de la educación escolar y en los diferentes tránsitos. El proceso de formación profesional del docente se desarrolla simultáneamente en la dimensión individual y colectiva, conjugando experiencias y memorias que constituyen su identidad profesional y el fundamento de sus prácticas docentes.
Palabras clave: Formación docente; Saberes profesionales de profesores; Saberes de la experiencia; Memoria de profesores; Historia de vida.

COMPONDO O CENÁRIO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação profissional de professor é um processo complexo, que envolve a pessoalidade e a profissionalidade docente (NÓVOA, 2009; 2017), saberes compósitos, que se constroem em relação aos outros conhecimentos sociais, escolares e universitários, mas, também, e, principalmente, na visão dos professores, a partir da experiência de trabalho cotidiana (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2012a; TARDIF, 2012b), que desempenha papel fundamental na constituição do sentimento de competência e identidade docente, o saber da experiência apontado como a base do ensinar (TARDIF, 2012b). Esse processo formativo é narrado com algumas particularidades pelas(os) seis professoras(es)-narradoras(es) que colaboraram para a efetivação da pesquisa "Formação docente e saberes profissionais de professores: histórias de professores da rede pública de ensino de Presidente Prudente" desenvolvida através do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Campus Presidente Prudente (2016/2017), e aqui retomada em razão da atualidade das falas dos professores, mesmo depois de termos sido atravessados pela pandemia Covid-19.

O objetivo daquela pesquisa foi (re)conhecer os processos formativos e as práticas culturais, escolares e não escolares, que estão produzindo os saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – como condição para o exercício profissional docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade (BEISIEGEL, 2005). Aqui apresentamos um recorte da mesma, com o intuito de compreender o papel atribuído por esses professores-narradores aos saberes profissionais construídos a partir da formação escolarizada para ser professor e a relação que estabelecem com o saber da experiência implicado na produção de seus saberes profissionais docentes a partir da convivência cotidiana desde a infância com *seus professores*, aqueles que, em vários momentos da vida escolar, se apresentam como modelos profissionais a serem seguidos ou não na sua forma de atuação como professores profissionais no âmbito da escola (QUADROS; LEITE, 2019); mas também através dos trânsitos culturais vivenciados no decorrer da trajetória de vida no âmbito da escola e fora dela como lugares de aprendizagem (QUADROS, LEITE, 2021).

Assim, concordamos com Contreras (2016) quando defende que é necessário aprofundar narrativamente a educação, pois, a partir das narrativas tecidas pelos docentes, é possível (re)conhecer quais imagens de professor têm sido construídas pelos profissionais docentes; quais as características atribuídas ao bom e mau professor e quais as suas expectativas em relação à sua prática como professor. Em nossa investigação, invariavelmente, os seis professores-narradores que dela participaram – caracterizaremos estes profissionais docentes mais adiante – retomavam suas experiências em outros espaços e tempos escolares, desde os primeiros anos de escola, para traçarem um perfil do professor que gostariam de ser ou de ter sido.

A motivação para a realização da pesquisa, bem como as reflexões produzidas a partir dela e a ampliação dos conceitos e saberes para pensar diferentes aspectos do campo da formação de professores e saberes docentes estão ligadas à vivência da cena cotidiana escolar, principalmente, mas não somente, nas salas de aula de escolas públicas em Presidente Prudente, no Oeste Paulista, durante diferentes processos de pesquisa. Nesse sentido, acreditamos ser necessário, aqui, trazer elementos que possibilitem ao leitor identificar o contexto a partir do qual a pesquisa se desenvolveu. Percebemos que o desencanto e o encanto com a atividade profissional de professor, cuja ação principal é ensinar (ROLDÃO, 2007), têm dado o tom das conversas entre professores nos diferentes espaços em que atuam e por onde temos circulado: salas de aula, reuniões de formação continuada, colóquios e reuniões dos conselhos e fóruns de educação.

A desilusão diante das mudanças nas políticas públicas que buscavam assegurar uma escola pública de qualidade e com possibilidade de acesso garantida a todos, bem como melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional ao docente, mistura-se à empolgação diante dos alunos que de diferentes formas expressam aprendizagem, leitura de mundo ampliada, possibilidade de viver um presente – e

certamente um futuro – cada vez mais complexo. Esse aspecto é enfatizado na fala da professora-narradora Guadalupe, que, na época em que as narrativas foram produzidas, contava com 15 anos de prática docente na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e 39 anos de idade. Ela afirma que foi diante das muitas críticas negativas infundadas sobre os professores e funcionários públicos que sentiu a necessidade de participar de instâncias sociais que orientam, fiscalizam e/ou regulam o trabalho profissional docente no âmbito da escola, como o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e o Conselho Municipal de Educação.

> É o que de ruim que está acontecendo que está me levando. [...]Eu nunca imaginei na minha vida que eu ia fazer isso! Então, essas coisas ruins que acontecem, com o dinheiro público que tá me levando para esse lado. É o momento. Eu acho assim se tivesse calmo, uma coisa tranquila, eu não sei se eu iria, mas todo este contexto ruim que está me levando para este lado. [...]. Talvez eu não estivesse no Comed, não estaria na chapa do sindicato, essas coisas. Mas é esse contexto que está me levando. É o contexto que está me levando. [...] É isso. Porque me incomoda. Esse contexto me incomoda muito. Me incomoda na mesma direção daquela professora do primeiro e do segundo ano que não tinha interesse em ensinar todos da mesma forma. Me incomoda. É uma coisa que me incomoda. (EXCERTO PROFA. GUADALUPE, 2017)[3]

Ouvindo os professores, bem como nas discussões com os colegas do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar, ecoa a pergunta que dá título à obra de Cortesão (2006) "Ser professor: um ofício em risco de extinção?". A partir da análise das narrativas dos professores-narradores, acreditamos que não. Mas, como afirma Pimenta (2010, p. 11), pensamos que "[...] a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar". Essa autora aponta que um dos elementos cruciais relativos à conquista democrática efetiva da escola pública é o investimento na qualidade da formação dos professores e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas.

Neste sentido, as discussões sobre a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas têm sido acompanhadas pelo debate sobre a formação de professores. Além disso, quando a escola se tornou acessível à maioria da população, sobreveio o desafio de buscar oferecer a todos uma educação também de qualidade.

As transformações socioeconômicas e políticas têm exercido fortes influências na educação e na formação de professores. A intensificação e a aceleração da produção do conhecimento científico impõem que (re)pensemos o que é necessário ensinar e aprender na sociedade atual. As mudanças nas formas de organização sociais e políticas apontam para novas e diversas formas de se viver, pensar e agir em um cotidiano sempre mais complexo. A maior presença das tecnologias e a expansão dos meios e formas de comunicação na sociedade colocam em xeque as formas tradicionais de produção e disseminação do

[3] Os excertos das narrativas das (os) professoras (es) que colaboraram com a pesquisa apresentados nesse artigo são parte das histórias de vida produzidas a partir de entrevistas como detalhamos adiante. Identificamos cada excerto com o nome do (a) professor(a) e o ano de produção da narrativa, conforme orienta o campo da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015; SOUZA, 2014).

conhecimento, bem como os lugares e tempos desses processos socioculturais. Tais processos cada vez mais rápidos de produção e acesso ao conhecimento exigem o desenvolvimento de novas habilidades que precisam ser trabalhadas na escola (IMBERNÓN, 2016). A professora Débora, então com 14 anos de atuação na rede municipal de ensino, assinala essa característica que marca a trajetória de vida dos professores-narradores ouvidos e a cultura escolar e não escolar em que estão imersos:

> E aí, eu criei um projeto, eu pensei em alguma coisa que eu tenho guardado no meu armário, eu acho que eu nunca te mostrei, né? Não. Que na época era fita cassete, não tinha as facilidades que tem hoje, celular. Não existia essas coisas, né. Pelo menos eu não tinha. Eu nunca tive... a minha casa nunca foi tecnológica, eu nunca tive telefone. Eu sempre fui a última a ter tudo. Celular eu fui ter depois de casada. Telefone..., computador eu fui comprar depois que eu estava no segundo ano de faculdade de Letras. Em 2008 foi o meu primeiro computador. Então eu nunca tive. Eu acredito que isso tenha me ajudado, me ajudou também a desenvolver a parte criativa. Eu nunca dependi de tecnologia, eu tinha que me virar. (EXCERTO PROFA. DÉBORA, 2017).

Essas transformações que aparecem na narrativa da professora Débora levaram a mudanças significativas em diferentes aspectos (sociais, políticos e econômicos) na sociedade e estimularam a efetivação de várias reformas no ensino, principalmente nos países europeus. Nesse contexto de mudanças, segundo Esteve (1995), estamos vivendo um momento que a sociedade deixa de acreditar na educação como uma promessa de um futuro melhor, os professores vivenciam a sua atividade profissional com uma atitude de desilusão e renúncia, e todo esse processo se desenvolveu em conjunto com a degradação da imagem social e desvalorização econômica e cultural desse profissional que exerce seu fazer auferindo salários insuficientes para a manutenção e uma vida digna e sobre o qual tem sido produzidos discursos em circulação que afirmam o seu não valor como agente de transformação e mediador de saberes.

Para Esteve (1995), um dos fatores que contribuíram para que houvesse tal desvalorização da imagem do professor foi o processo de democratização do ensino, com a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, o que leva a um aumento significativo no número de professores e alunos, dando origem ao surgimento de novos problemas qualitativos. O autor argumenta que ensinar na atualidade (ele se refere à segunda metade da década de 1970) é bastante diferente de outras épocas "[...] Fundamentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento das crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo" (ESTEVE, 1995, p. 96). Justifica que desde aí se originaria o desencanto de muitos docentes que não souberam redefinir o seu papel perante essa situação, mais que isso, não alcançaram a compreensão da nova realidade social e política, e da importância do papel da escola e do profissional professor como fundamentais no processo de (trans)formação das pessoas, e na metamorfose que a escola está a exigir, principalmente após esse período de quase três anos de pandemia Covid-19 (NÓVOA, 2022).

A expansão do sistema público de ensino que levou à democratização do acesso à educação básica não foi acompanhada de investimento equivalente na educação. Nessa mesma perspectiva, Beisiegel (2005) argumenta que o processo de democratização do ensino, entendido pelo autor como o aumento do número de anos de escolaridade e o maior número de crianças e jovens na escola, levou ao surgimento de uma crise multifária, relacionada a fatores tais como o crescimento, a complexificação, a burocratização, a escassez de recursos, transformação da clientela.

O crescimento do número de escolas em todos os segmentos do ensino (Ensino Fundamental, Médio e Superior) teve como efeito a multiplicação e diversificação de tarefas, que acabou por produzir uma burocratização das atividades, como também uma crescente ritualização dos serviços. No Brasil, verificou-se a expansão do número de escolas, de salas de aula, de professores etc. e, de acordo com Beisiegel (2005), com essa ampliação do número de escolas produziu-se uma quebra entre os conteúdos ministrados pela escola e as expectativas e necessidades da clientela. À medida que a escola recebe crianças e jovens oriundos de vários setores da população, modificam-se os padrões de conteúdo e de acolhimento pelas unidades escolares. Ainda que, especialmente a partir do final da primeira década do século XXI, essa ampliação não se verifique da mesma forma e parte da demanda por educação escolar tenha sido assumida pelas escolas privadas, os sistemas públicos ainda assumem a maior parte da população escolar e o investimento previsto nos documentos legais brasileiros continue sendo aquém das necessidades para a oferta de uma educação de qualidade para todos (NÓVOA, 2022).

A questão que se impõe, entretanto, é que com essas transformações os docentes enfrentam situações de mudança que os obrigam a fazer o seu trabalho de forma precária e, ainda assim, são culpabilizados pelas falhas do sistema de ensino. Com a ocorrência da pandemia Covid-19, esse quadro frente às transformações sociais, econômicas e políticas aceleradas só foi aprofundado, exigindo que olhemos com mais cuidado para uma escola cujo modelo que conhecemos tende a se extinguir e para a formação dos professores que exercerão profissionalmente a docência em uma *outra escola* (NÓVOA, 2022).

Diante deste cenário, concordamos com Pimenta (2010), ao afirmar que essa não é uma tarefa simples e necessita ser o resultado de um esforço e de uma construção coletiva da escola, que envolve seus diferentes sujeitos: professores, funcionários, gestores, famílias de alunos e comunidade, além de sindicatos, os governantes e outros grupos sociais organizados. Tal autora afirma que "[...] entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, as pesquisas têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional." (PIMENTA, 2010, p. 12).

Nóvoa (2001, p. 6), na mesma direção, afirma que "[...] neste século, devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos dilemas morais e culturais que seremos chamados a enfrentar, teremos de repensar o horizonte ético da profissão". Segundo o autor, este século será marcado pela instabilidade e pela incerteza e tal "atitude ética" dependerá da possibilidade de

compartilhamento efetivo entre os pares, no sentido de tornar a experiência coletiva, a partir da narrativa partilhada através das conversas cotidianas, mas também da produção escrita, oportunizando a reinvenção de um sentido ético e cultural para a escola. Para Nóvoa (2001, p. 6), "[...] Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem". O autor aprofunda este pensamento nos textos já produzidos nesse primeiro quarto de século XXI e defende a ideia de que a escola não deva se extinguir, mas assumir nova forma e que, nesse contexto, um novo olhar para a formação de professores será exigido.

A partir deste cenário complexo, pensamos a formação dos professores para atuarem na educação escolar. Segundo Nóvoa (2001, p. 2), o aprender contínuo é essencial na profissão de professor, pois ele é parte do processo formativo que deve "[...] se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". O autor ainda afirma que

> a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA, 2001, p. 2)

Nesse sentido, para o professor trabalhar a formação de um aluno, ele necessita pensar-se como sujeito da sua própria formação e importa como condição de possibilidade da sua ação docente o conhecimento prévio, os saberes profissionais docentes que construiu a partir de sua formação acadêmica – conteúdos e métodos – e ao longo de sua vida, na forma de experiência singular, individual e grupal, contingente (LARROSA, 2015). Contudo, foram inúmeras as situações em salas de aula nas quais presenciamos a prática pedagógica, o ensinar, a exploração e a ampliação dos conhecimentos prévios do aluno ficarem prejudicados pela existência de um repertório de saberes restrito por parte do professor.

Assim, buscando dar conta dos objetivos propostos, o presente artigo foi estruturado em cinco seções. Inicialmente, nas notas introdutórias, compomos o cenário em que o estudo apresentado foi desenvolvido, considerando o recorte, as motivações e anunciando alguns conceitos operados. Na segunda seção, logo a seguir, apresentamos aspectos metodológicos e caracterizamos os professores-narradores que colaboraram com a investigação. Na seção intitulada "Sempre referências: professores que constituem o professor que somos através da vida" buscamos mostrar, através das narrativas dos professores, como o espaço escolar e os docentes que povoaram suas experiências formativas ainda constituem as suas identidades profissionais e orientam suas práticas pedagógicas. Em "Saberes da experiência, trânsitos culturais e memória: um mundo que forma professores para além da escola" procuramos iluminar, nas histórias tecidas pelos professores-narradores, os diferentes "lugares de aprendizagem" (ELLSWORTH, 2005), fora do âmbito escolar, que se constituíram culturalmente pedagógicos, e que compõem os saberes de experiência, presentes no cotidiano das salas de aula desses docentes. Finalmente nas "(In)Conclusões", buscamos sintetizar os achados da pesquisa e apontar a potencialidade do aprofundamento dos estudos

sobre os saberes docentes, destacadamente sobre os saberes da experiência, para uma compreensão mais ampla da identidade profissional dos professores e de suas práticas docentes.

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse sentido, trabalhar com narrativas que (re)constroem as histórias de vida de professores a partir de suas memórias, constitui um desafio metodológico pela diversidade de registros que, no decorrer da pesquisa, podem emergir. Arfuch (2013), da mesma forma que Bosi (2015), ao analisar as possibilidades de pesquisa com narrativas (auto)biográficas e memória, assinala que essas narrativas decorrem de processos reflexivos sobre as vidas dos participantes da investigação, sejam eles narradores colaboradores ou pesquisadores.

Para a realização desta investigação na perspectiva da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), inspiradas em Cunha (2014) e Nóvoa (2009), a partir do reconhecimento das imagens em circulação no campo da Educação, estabelecemos as características do que é considerado um "bom professor", bem como verificamos quais seriam suas práticas a partir das histórias que contam (CONTRERAS, 2016). Essas histórias narradas, como argumenta Bosi (2015)[4], estão fortemente ancoradas na memória, simultaneamente individual e coletiva, que é um instrumento precioso para a (re)constituição das cenas cotidianas como parte de uma história social mais ampla. Nessa perspectiva, a memória opera como uma espécie de mediador entre gerações, espaços e tempos; trabalha como um intermediário informal da cultura que faz intervir pontos de vista contraditórios, distintos, e, aí, se encontra sua maior riqueza para a pesquisa com narrativas.

Assim, por indicação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar de Presidente Prudente, selecionamos e ouvimos seis professores-narradores, quatro mulheres e dois homens, considerados "bons professores". Através de entrevistas narrativas em profundidade[5], desenvolvidas em três encontros de aproximadamente duas horas cada um, tecemos em conjunto com cada um suas histórias de vida, pois como aponta Larrosa (2015) são as narrativas, linguagens da experiência que nos possibilitam conhecer sujeitos individuais e coletivos e suas práticas (diríamos profissionais) cotidianas.

[4] A concepção de memória desenvolvida por Bosi (2015), tomada aqui de empréstimo, demanda a articulação de duas concepções: memória como algo que se produz na relação do individual com o coletivo e memória como trabalho e matéria. A primeira concepção parte dos estudos desenvolvidos por Halbwachs (2006). Tal autor afirma que nossas lembranças individuais possuem traços comuns com nossos contemporâneos, coetâneos e conterrâneos que se fundem produzindo memórias coletivas. Já a segunda concepção está fundamentada nos estudos de Bergson (2004), para quem nossa memória internamente parte de uma imagem qualquer e, a partir de associações, vai como que tocando outras imagens do passado, recordações, que formam um primeiro sistema numa organização móvel que está na base da diversidade de relações que cada pessoa pode produzir sobre um mesmo fato.

[5] Arfuch (2010) aponta a entrevista narrativa em profundidade como um dispositivo de pesquisa próprio para o trabalho com histórias de vida, narrativas (auto)biográficas ou etnografia. Explica que os entrevistados, a partir de um tópico proposto, discorrem sobre ele livremente, com quase nenhuma intervenção do pesquisador, permitindo a reflexão sobre a experiência vivida em articulação com a memória individual e coletiva. Essa modalidade de entrevista, geralmente, ocorre de maneira informal, em uma série de sessões de duas a três horas de duração. A partir da primeira sessão, mediante a transcrição da narrativa anterior do entrevistado, diferentes aspectos são aprofundados e retomados em sessões subsequentes.

Como procedimento metodológico, todas as narrativas foram gravadas, sessão a sessão, transcritas e reapresentadas na sessão seguinte para aprofundamento/correção de aspectos que os professores narradores julgassem necessários. Na transcrição, mantivemos as falas como foram enunciadas, sem correções, observamos as características paralinguísticas da fala, como a demonstração de sentimentos, a postura corporal, o olhar, o tom de voz, as pausas, as satisfações, as decepções, os discursos, as experiências escolares, profissionais e não escolares implicadas na constituição dos saberes pedagógicos dos professores-narradores.

A análise das narrativas seguiu a concepção compreensiva-interpretativa de Souza (2014), que propõe relacionar as narrativas individuais e coletivas. Em um primeiro momento, todas as narrativas foram lidas de forma exploratória com o objetivo de construir o perfil de cada um dos professores-narradores, identificando singularidades, regularidades e irregularidades dos membros do grupo. Essa leitura cruzada, permitiu estabelecer relação entre aspectos individuais e coletivos, fazendo intersecções conforme as unidadestemáticas elaboradas no estudo. Posteriormente realizamos a leitura temática, o que possibilitou reconstruir o conjunto das narrativas a partir das unidades temáticas de análise – aqui apresentadas como os diferentes modelos de professores que compõem a identidade profissional dos professores-narradores através da vivência escolar e os lugares de aprendizagem experienciados por eles em diferentes trânsitos culturais, que compõem seus saberes de experiência e produzem práticas docentes –, apreendendo as sutilezas, o indivisível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam as fontes (auto)biográficas (SOUZA, 2014). O agrupamento das unidades de análise possibilita a compreensão-interpretação das narrativas. E finalmente realizamos a análise interpretativa-compreensiva das narrativas por temática, considerando as leituras e as releituras individuais e coletivas de suas unidades, interpretando os acontecimentos narrados à luz do referencial teórico e buscado compreender e dar sentido às histórias produzidas.

Estes professores-narradores que colaboraram com a pesquisa tinham idades entre 55 e 31 anos, graduados em diferentes licenciaturas – Pedagogia, Geografia, Artes Visuais, História, Letras e Matemática – em universidades públicas e privadas principalmente da região oeste paulista, mas também de outras regiões do estado, outros estados e país. Alguns acumulavam a formação pedagógica recebida em cursos em nível médio de Magistério ou em nível superior em de uma segunda graduação em Pedagogia. Todos já eram professores experientes com mais de cinco anos de exercício profissional e, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como exige a ética na prática da pesquisa (narrativa)[6],

[6] Durante o processo de produção das narrativas, antecedendo as entrevistas, os participantes foram convidados e receberam a cópia impressa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações sobre a natureza da pesquisa, sobre o seu envolvimento, riscos, benefícios, e sobre a confidencialidade. Aqueles professores-narradores que aceitaram participar da investigação, assinaram o referido Termo, recebendo uma cópia devidamente assinada também pelos pesquisadores. A participação nesta pesquisa não infringiu as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados pelos pesquisadores obedeceram aos princípios éticos estabelecidos pelas normas vigentes, conforme a Resolução n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, e pelo Código de Ética do Antropólogo, em razão da natureza da pesquisa. (Disponível em: http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/. Acesso em: 20 out. 2022)

fizeram questão de serem identificados por seus nomes, advogando a necessidade de que suas narrativas estivessem ligadas diretamente às suas identidades (individual e coletiva) no âmbito da comunidade de professores de Presidente Prudente.

Interessa aqui destacar que todos os seis professores cursaram os primeiros anos de escola em redes públicas, geralmente em escolas menores, localizadas no próprio bairro de residência, em que os colegas eram também integrantes da comunidade próxima. Duas professoras iniciaram sua escolarização na cidade de São Paulo. Débora, graduada em Letras, com 17 anos de carreira, deixou a capital do estado indo residir no interior por contingências familiares antes de finalizar os anos iniciais do ensino fundamental. Brena, também graduada em Letras, com seis anos de experiência, cursa todo o ensino fundamental na cidade de São Paulo, em uma escola narrada por ela como "de periferia", mas no primeiro ano do ensino médio, também por contingências familiares, muda-se para o Japão, retornando somente no final desta etapa da escolarização. Adriano, graduado em História, inicia sua escolarização no interior paranaense, para logo depois mudar-se para Presidente Prudente, onde conclui a educação básica e inicia o Ensino Superior em uma universidade privada, mas o conclui em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

SEMPRE REFERÊNCIAS: PROFESSORES QUE CONSTITUEM O PROFESSOR QUE SOMOS ATRAVÉS DA VIDA

Constatamos que este aspecto relativo à formação de professores também se faz presente na sala de aula universitária de outras áreas do conhecimento. Como abordamos em outro texto (QUADROS; LEITE, 2019), ao ministrarmos a disciplina voltada à teoria e à prática profissional docente no Ensino Superior, oferecida a alunos de diferentes programas de pós-graduação, iniciávamos o semestre buscando (re)conhecer quais imagens de professor tinham construído aqueles profissionais, pensando a sua prática futura como professor. Invariavelmente, os alunos retomavam suas experiências em outros espaços e tempos escolares desde a infância para construírem narrativas traçando um perfil do professor que gostariam de ser.

Destacamos que este trabalho de rememoração ocorria a partir das "experiências sofridas", no sentido empregado por Larrosa (2015), quando afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos conforma em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos de transformação[7]. Segundo este autor, o sujeito da experiência está aberto à sua transformação e este processo exige o que denomina *gesto de interrupção*, ou seja, "parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar" (LARROSA, 2002, p. 24) a si e ao outro. Nessa perspectiva, comungamos com o pensamento de Houssaye (2004, *apud* TEIXEIRA, 2012) quando afirma que necessitamos pensar a formação como experiência, como um processo abrangente

[7] O conceito de experiência adotado por nós, nessa pesquisa, tem sido intensa e extensamente desenvolvido por Larrosa (2015, 2002, 1996) em diversas obras e artigos, ente os quais os referidos ao final. No decorrer desse texto trouxemos diferentes aspectos e características da *experiência* em consonância com os objetivos do mesmo.

envolvendo as múltiplas dimensões da pessoa do professor que, articulando "[...] continuidade e rupturas, assimila novos dados, relativiza-os, insere-os em seu repertório pessoal, reelabora a vivência pela reflexão, bem como identifica resistências e aberturas." (TEIXEIRA, 2012, p. 119).

Tal como Teixeira (2012), tomando como base o pensamento de Larrosa (2015, 2002, 1996) e Houssaye (2004, *apud* TEIXEIRA, 2012), pensamos o saber da experiência como aquele que se produz no espaço entre o conhecimento e a vida humana cotidiana; que é adquirido na medida em que os professores respondem ao que lhes acontece e ao modo como atribuem sentido a isso.

No caso da professora-narradora de outra pesquisa (QUADROS; SANTOS, 2017), nem sempre as memórias relativas à escola e seus professores eram positivas. Ela relata que decidiu "ser professora" para ajudar aqueles com mais dificuldades, a partir de situações vividas em seu primeiro ano de escola, em uma escola pública. Conforme a sua narrativa, até aquele momento, não tinha consciência de que era pobre, negra e moradora da periferia. Para ela, todas as crianças eram iguais.

> Percebi que não era assim quando uma colega foi reprovada e a professora falou na frente de todos sem nenhuma preocupação com os seus sentimentos. Senti uma vergonha danada! A professora, que era uma mulher alta, forte, não tinha paciência com a gente, especialmente com aqueles que tinham muita dificuldade para aprender as letras e os números que a escola tinha como fundamento principal do conhecimento. Ainda consigo vê-la em meus pensamentos e até sou capaz de ouvir sua voz. Um dia uma colega estava em pé, ao lado da lousa, apontando o lápis, quando a professora se aproximou da carteira da menina e percebeu que a lição não estava terminada. Diante da lentidão da menina para fazer as atividades disse aos gritos: 'Nem terminou a lição, essa negrinha!'. Todos ouviram, a menina se encolheu toda. Eu que era da mesma cor da menina, fiquei aterrorizada. A professora deveria educar, cuidar e preparar as crianças para conviverem com as diferenças, mas não foi assim. Naquele momento pensei que queria ser professora e que na minha sala ninguém iria passar por aquilo, eu queria ajudar me tornando uma professora... (EXCERTO PROFA. SIMONE, 2017)

Pensando sobre o bom professor e suas práticas, Cunha (2014b) registra que há uma concordância entre professores e alunos por ela pesquisados sobre as características atribuídas aos bons professores. As escolhas, segundo ela, são valorativas, e dependem "do referencial e da experiência do sujeito que atribuiu valor" (p.47), e estão, de várias formas condicionadas pela história de vida de cada um, história essa que transcorre em um tempo e em um lugar singulares.

A mesma autora, fundamentada em Michelat (1985, p.149, *apud* CUNHA, 2014a), argumenta que é importante apreender esses "modelos" de forma contextualizada, pois através destas escolhas é possível identificar modelos de culturas [também escolares] "presentes numa sociedade através das diferentes trajetórias de vida, levando em conta os processos de socialização vividos e as influências recebidas, conscientes ou não, de diferentes grupos aos quais os indivíduos já pertenceram ou pertencem ainda." (CUNHA, 2014a, p. 47)

Cunha (2014b) afirma que os alunos, quando indicam em suas narrativas as características desse professor, o fazem de maneira entrelaçada, pois têm dificuldade de "dicotomizar" a sua imagem. Dito de outra forma, para os alunos colaboradores da pesquisa de Cunha, o "bom professor" tem as condições

básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, habilidades para organizar suas aulas, uma boa metodologia de ensino, além de manter relações positivas, passando sem dúvidas "pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo." (CUNHA, 2014b, p. 150)

Contudo, Cunha (2014b) destaca que os alunos raramente apontam o bom professor em razão de seu posicionamento político, ainda que pareça claro que o comportamento do docente manifesta uma postura política. Para a autora essa é uma dimensão não suficientemente apreendida por aqueles alunos colaboradores como fundamental ao bom professor. Para eles, "o bom professor é aquele que domina o conteúdo, apresenta formas adequadas de mostrar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo." (CUNHA, 2014b, p. 151)

Sobre quem é o bom professor, mais contemporaneamente, Nóvoa (2009) comenta a impossibilidade de defini-lo sem cair nas listas intermináveis de atributos, mas aponta cinco disposições que caracterizaram o trabalho docente nas sociedades contemporâneas:

> [...] assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; passar para "dentro" da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; e caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 203)

Em publicação recente, sob o título *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar* (NÓVOA, 2022), Nóvoa retoma estas disposições já trabalhadas anteriormente no texto *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, de 2017, e afirma que, a partir da necessidade de se pensar a escola, principalmente após a pandemia Covid-19, e sua necessária metamorfose[8], é urgente também (re)pensar a formação de professores (NÓVOA, 2017).

Assim, foi num contexto mais amplo, que encontramos professores, professores/alunos de diferentes escolas, procurando compreender como trabalhavam suas práticas profissionais docentes como possibilidade de ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, e começamos a nos questionar sobre quem eram estes sujeitos docentes, que saberes profissionais – da experiência, do conhecimento e pedagógicos (PIMENTA, 2008) – necessitavam mobilizar para dar conta de sua atividade profissional, tomada, principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes,

[8] Nóvoa (2022) argumenta que a educação, em pleno século XXI, já não cabe mais no formato escolar do final do século XIX. Contrapondo-se aos argumentos de que a escola e os professores não teriam mais lugar no contexto atual, principalmente pós pandemia Covid-19, quando as tecnologias digitais e outras formas de ensinar e aprender foram intensamente experienciadas, ressalvadas as desigualdades, afirma que a escola precisa ter a coragem para mudar de forma, metamorfosear-se. Advoga que esse processo de transformação deve ser construído a partir de realidades e experiências que já existem nas escolas, do trabalho que já é feito por muitos professores, sem esquecer, contudo, que "[...] a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual." (NÓVOA, 2022, p. 17)

tecnologias não tão *novas*, como o livro, e nem tão *velhas*, como as múltiplas telas digitais. Esses questionamentos fizeram com que retomássemos o contato com as políticas públicas relativas à educação, principalmente, com aquelas que se referem à formação docente e relação com a melhoria da qualidade da escola pública.

A narrativa da professora citada a partir de outro estudo (QUADROS; SANTOS, 2017) põe a descoberto uma experiência que a produziu a professora como é. Depois de graduar-se em Licenciatura em Pedagogia e estar atuando junto a alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal, ainda retoma essa cena ocorrida na escola como uma referência quanto à sua identidade profissional e étnico racial.

Já a professora Regina e o professor Adriano vivem a decisão de tornar-se professores com referências em experiências diferentes e positivas. Adriano vem de uma família de professores, desejava ser um bom professor. Regina cita duas tias paternas professoras, e delas recebeu o seu nome. Sua decisão estava ligada à vontade da mãe de que ela tivesse independência, pudesse se sustentar, e cursar o magistério era uma possibilidade rápida e efetiva para que isso se concretizasse. Contudo, lembra que tanto a professora Leontina do primeiro ano, como a professora do terceiro ano e a professora Maria Rosa Lasso, de Português no ginásio, foram exemplos de docentes que transformavam a escola em um lugar de prazer, "quase uma segunda casa", e, portanto, modelos de bons profissionais.

> Eu acho que começou assim, começou com um desejo da minha mãe. [...] Eu não lembro de ela falar diretamente, [...] [como se lembrasse de uma pista]. [...], eu tenho um nome que é Regina Helena, o nome das minhas duas tias, professoras, irmãs do meu pai. Eu acho que a coisa começa ali. E assim, eu sempre fui uma excelente aluna. A escola era um lugar para mim ondeeee...não sei se a gente fala estas coisas, segunda casa, mas a escola era quase a primeira casa, era um lugar onde eu realmente me sentia potente, sabendo fazer as coisas e tive professores interessantes, eu me lembro que eu tive...a minha professora alfabetizadora, a dona Leontina, ela trabalhou com uma cartilha que chamava *Eu sou o Dudu*, não era a *Caminho Suave*, todo mundo tinha que ser alfabetizado com a *Caminho Suave*...A minha turma tinha uma cartilha diferente. Era uma cartilha que você comprava, destacava todas as folhas, e depois ela ia entregando folha por folha. Tinha um processo diferente de aprendizagem, com mais textos e tal [...] depois eu tive uma professora de terceiro ano, muuito legal, a gente escreveu muito com ela...com ela eu ganhei meu primeiro livro, *Memórias da Emília* [ri lembrando do fato]. Eu fazia redação muito bem! Ela que me deu. (risos) Então assim, a escola foi assim, foi um processo. A escola foi pra mim uma coisa muito prazerosa neste sentido, então acho que isso contribuiu... (EXCERTO PROFA REGINA, 2017)

Já o professor Adriano, graduado em História, afirma que desde muito pequeno, ainda na sua cidade de origem, no interior do estado do Paraná, desejava ser um bom professor e que a avó, também professora de História, foi uma inspiração. Segundo ele, da mesma forma, outros professores com os quais conviveu durante a sua vida o constituíram o professor que é. Ele, entretanto, relembra que no final do Ensino Médio – já morando com a mãe separada e um irmão na casa de uma tia em Presidente Prudente – foi pressionado pela família para decidir sobre qual carreira profissional seguiria e que, mesmo com a oposição dos homens da família, predominantemente médicos, advogados e engenheiros que atribuíam

pouco valor à profissão de professor em razão das condições de trabalho e baixa remuneração, uma profissão sem o reconhecimento social e cultural, segundo a fala dos tios; com o apoio da avó, professora de História, e com base em imagens positivas de seus professores, decidiu pela formação docente.

> Eu tenho estas várias referências. E agora acabei de me lembrar da dona Josefa, lá da terceira série. A primeira professora que me deixou de recuperação... eu apanhei tanto por culpa dela!!! Era uma senhorinha já, ma-ra-vi-lho-sa, ensinava e impunha respeito sem precisar erguer a voz...e isso é algo que eu estou tentando... chamar a atenção sem gritar, mas num sexto ano, no meio de 40, depois do almoço, não dá! Então estes professores cada um com o seu jeitinho foi dando algumas lições que, sem perceber, eu fui armazenando e que hoje muitos deles estão voltando. (EXCERTO PROF. ADRIANO, 2017)

A própria professora Regina, que depois do magistério cursa licenciatura em Geografia, afirma que aprende todos os dias, ao longo dos seus mais de trinta anos de carreira à época da entrevista, com seus alunos e colegas, é lembrada por Adriano como um modelo de professor a ser seguido:

> [...]ela dava aula de forma sen-sa-si-o-nal. Ela explicava, ela desenhava... Até hoje eu tento aprender... Como eu queria desenhar mapas como ela desenha porque quando eu vou desenhar o mapa do Brasil, os alunos perguntam: "Professor porque que o senhor desenhou uma coxa de frango no quadro?". Caramba! [...] as aulas que a Regina dava com um conhecimento imenso, com uma didática acessível... Porque numa turma sempre tem aqueles que acompanham rápido e tem aqueles que são mais lentinhos e ela sabia atingir a todos. [...]. Então todos estes professores, cada um com a sua metodologia, com a sua didática... Acho que eu fui absorvendo aquilo e aquilo foi ficando no inconsciente. E hoje eu vejo muito destes professores quando eu vou dar aula. Por exemplo [...] aí eu vou prá aula com muito mapa, trabalho com as estruturas de poder, de fronteira que tem muito na História e penso: como é que a Regina poderia explicar isso. (EXCERTO PROF. ADRIANO, 2017)

As histórias de vida dos professores-narradores nos possibilitaram observar como diferentes experiências vividas na escola e na família estão implicadas nas suas práticas pedagógicas cotidianas e de que forma através da ressignificação das experiências se *trans-formam*. Tardif (2012a, 2012b) argumenta que os saberes profissionais de experiência dos professores são plurais, mobilizadores das dimensões cognitivas e praxiológicas porque elaborados da própria ação docente, são incorporados a ela e servem para guiá-la, regulá-la, realizá-la e transformá-la. Nesse sentido, pensar os saberes de experiência como *catalizadores* e *filtros* dos demais saberes profissionais docentes – pedagógico, disciplinar, acadêmico –, oportuniza observar que é nessa dimensão dos saberes que parecem residir as possibilidades do pessoal e do profissional dos professores engendrarem as transformações em suas práticas. Mas esses saberes não são produzidos somente a partir da família e da escola, outros lugares e tempos das vidas dos professores concorrem para que eles sejam produzidos.

É sabido que a Educação, como qualquer outra ciência, é dinâmica. Apesar de ser comum o discurso de que a escola permanece a mesma, se comparada a outras áreas do conhecimento, consideramos que essa *estagnação* só se dá grosso modo no âmbito de sua estrutura física. Ratificar esse discurso seria, no mínimo, negar toda a evolução tecnológica e científica que se deu ao longo do século

passado. Mais ainda, negar todos os movimentos que ocorreram em busca de uma educação pública gratuita e de qualidade para a população menos favorecida da sociedade brasileira.

Tardif e Lessard (2014) afirmam que o ofício docente, o ensino, bem como a escola não mudam no mesmo ritmo que tantos outros fenômenos. Recorrendo a estudo desenvolvido por Cuban (1993 *apud* TARDIF; LESSARD, 2014) sobre as práticas profissionais de professores, os autores mostram que muitos professores de hoje atuam como os professores da escola do século XIX ou início do século XX. Destacam que a escola e os professores em suas práticas têm tido muita dificuldade em se integrar às mudanças em curso, de fugirem ao "tradicionalismo". Contudo, como Cunha (2014a) argumenta, a construção da imagem da escola e dos professores está articulada a uma dada sociedade, a um tempo e espaço específicos, que de certa forma produzem as práticas profissionais de professores e a maneira como estas são valoradas.

Esse modo de tratar o profissional de educação que se tornou tradição em nosso país interfere diretamente em seu trabalho em sala de aula e, consequentemente, na qualidade da educação que é oferecida às nossas crianças e jovens. Muito comum ainda é o discurso de que todo o mal da educação é de responsabilidade única e exclusiva do professor. Conforme Leite (2011), há mais elementos que precisam ser considerados e é importante que a formação de professores seja tratada de uma forma mais integral. Nesse sentido, é necessário que se compreenda o papel da escola pública para que se possa almejar a compreensão do papel do professor, ainda fortemente associado à ideia de dom como refere a professora Guadalupe.

> A minha formação...eu assim...posso começar desde pequena, preciso voltar ao começo? Nunca pensei realmente sobre isso. [A professora muda a expressão do rosto e o tom de voz que se assemelham aos de uma criança tímida que solicita licença para fazer o que quer. O olhar volta-se para o teto e as mãos se juntam como que em uma prece, aliás esta posição do olhar, como se buscasse uma lembrança que está nas nuvens é muito reincidente]. Então assim. Eu fiz pré escola e a minha professora da primeira e da segunda série foi a mesma, não mudava. Essa professora, eu vejo no comportamento dela que ela ensinava quem ela queria e na segunda série eu já decidi que eu ia ser professora, que eu ia ser professora para ensinar os outros que a professora não ensinava. E assim, na primeira série [baixa a voz e faz sinal de negação com a cabeça] eu não fui uma boa aluna, passei tudo né, mas na segunda série parece que eu melhorei, olhando os meus boletins, assim. Aí a partir da terceira e quarta série eu já despontei como uma boa aluna....uma boa aluna, tira nota boa, a professora elogia, [ri]. Então quando eu cheguei na quarta série as professoras já falavam...porque eu sempre gostei de ensinar...meus amiguinhos, né...elas falavam: ela tem dom mesmo para ser professora. Todo mundo que me conhecia falava que eu tinha dom para ser professora...(EXCERTO PROFA. GUADALUPE, 2017)

A professora Guadalupe marca também a escola e uma dada professora como referência importante na sua decisão de tornar-se professora. No decorrer da produção de sua história de vida, aponta esta professora como o contra modelo profissional. É a partir da professora que não queria ser que argumenta sobre suas escolhas na profissão docente e tem como orientação de sua conduta o direito de todos à educação de qualidade, mas ressalta que, mesmo este bom professor, que busca ensinar a todos, às vezes não consegue fazê-lo, pois a escola não consegue efetivamente trabalhar, por exemplo, com o "bom aluno".

> Olha eu sou uma professora assim, eu não sei se este hábito é certo, mas eu há vários anos pratico isso...eu até falo na escola que o aluno bom na escola pública, ele não é... assim... valorizado... o aluno bom. Porque você faz planejamento e assim, tem que pensar naquele aluno que não sabe ler nem escrever, tem que pensar no aluno fraco. Lá na escola a gente está nesta discussão, né... (EXCERTO PROFA. GUADALUPE, 2017)

Assim, nesse contexto a escola tem sido lugar privilegiado de socialização dos professores e seus saberes profissionais, ou seja, não aprendemos a "ser professores" tão somente nos bancos escolares dos cursos de formação docente. Não nos tornamos "bons professores" apenas nas salas de aula dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Aprendemos a ser professores durante toda a nossa vida, inscritos em diferentes culturas escolares e na convivência com pares que nos "apresentam e ensinam" diferentes modos de ser "um bom professor".

Pensamos que as práticas docentes parecem estar dentre aquelas que significam formas de integrar-se à cultura escolar contemporânea. Convivendo nesse contexto, percebemos que tais práticas aparecem como *formas táticas* (CERTEAU, 2011), da ordem do momento vivido e do lugar praticado, de uma espécie de "resistência" a determinadas injunções institucionais que se expressam no cotidiano a partir dos saberes profissionais e das regulações do trabalho docente.

Desde esta perspectiva, pensamos em tais práticas docentes como ações sociais que são aprendidas no cotidiano, que possuem determinados significados para aqueles que as produzem e para aqueles que as observam. As práticas docentes parecem atuar como marcadores identitários para definir quem pertence ou não a determinado contexto profissional escolar. Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante sua história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados, como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura. Tardif (2012a) ainda elenca dois outros tipos de saberes: aqueles que advém dos programas e materiais didáticos variados, utilizados no cotidiano da atividade profissional; e aqueles oriundos da sua própria experiência em sala de aula e nos diferentes espaços da escola.

Nesse sentido, trabalhar com narrativas que (re)constroem as histórias de vida de professores, constitui um desafio metodológico pela diversidade de registros que no decorrer da pesquisa podem emergir. Arfuch (2013), da mesma forma que Bosi (2015), ao analisar as possibilidades de pesquisa com (auto) biografias e memória – elementos que compõem as histórias de vida –, assinala que as narrativas autobiográficas são processos reflexivos das vidas, tanto dos sujeitos participantes da investigação, quanto dos sujeitos pesquisadores. A pesquisadora assinala que tais narrativas se constituem em uma trama simbólica com indubitável protagonismo da autorreferência que pode articular uma ampla gama de elementos.

Em direção similar, Nóvoa e Finger (2010), em *O método (auto) biográfico e a formação*, a partir de textos de diferentes autores, propõem que exploremos diferentes aspectos dos modos como indivíduos e,

por extensão, grupos sociais, incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem que os produzem ao longo da vida, a partir das possibilidades de análise que a pesquisa (auto)biográfica oferece.

Trabalhar com histórias de vida exige do pesquisador preparação prévia de um roteiro de aspectos a serem propostos ao informante no sentido de produzir os relatos orais, que podem ser ainda acompanhados por elementos que auxiliem no trabalho de ativação da memória. Nesse contexto, os lugares da memória podem ser considerados esteios da identidade social, monumentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme em um processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro. (BOSI, 2015).

SABERES DA EXPERIÊNCIA, TRÂNSITOS CULTURAIS E MEMÓRIA: UM MUNDO QUE FORMA PROFESSORES PARA ALÉM DA ESCOLA

"Eu estudei numa escola de periferia, que era o Doutor José Foz, ali na Vila Marcondes, que era uma escolinha bem empobrecida, [...], depois eu fui estudar..." (EXCERTO PROFA REGINA, 2017); "Eu vejo isso, o aluno periférico, ele tem essa barreira geográfica, assim, de não conhecer a cidade porque está longe!" (EXCERTO PROF. WESLEY, 2017). Essas afirmativas também foram reiteradas pelas (os) seis professoras/es narradoras/es que colaboraram para a efetivação da pesquisa, destacando o papel atribuído aos trânsitos culturais que experienciaram em suas vidas e que os formaram os professores que são, para além das culturas familiares, escolares e dos locais onde nasceram, pois inscritos em uma realidade histórica, social e coletiva que produz suas identidades, impacta suas ações e a forma como produzem sentido para os seus saberes profissionais de professor.

O ofício do professor, o ensino, bem como a escola não mudam no mesmo ritmo que tantos outros fenômenos e a escola e os professores em suas práticas têm tido muita dificuldade em se integrar às mudanças em curso, de fugirem ao "tradicionalismo" (TARDIF, 2012a) e às novas regulações que, a partir dos acontecimentos de 2016, na esfera político-governamental têm imposto mudanças, muitas vezes contraditórias, nas condições de trabalho e formação inicial e continuada dos profissionais docentes. Contudo, a construção da imagem da escola e dos professores está articulada a uma dada sociedade, a um tempo e espaço específicos, que de certa forma produzem as práticas profissionais de professores e a forma como estas são valoradas, como já afirmamos com Cunha (2014a).

Assim, consideramos que, para o professor trabalhar a formação de um aluno, importa como condição de possibilidade de sua ação docente os saberes profissionais que tenha construído a partir da sua formação acadêmica – conteúdos e métodos – e ao longo de sua vida, na forma de experiência singular, individual ou grupal, contingente (LARROSA, 2015). E também os *modelos* de bons professores que, de forma contextualizada, tenham sido eleitos.

Em nosso estudo, como já argumentamos, quase invariavelmente, os professores-narradores retomavam suas experiências em outros espaços e tempos escolares, desde a infância, para traçarem um

perfil do professor que gostariam de ser ou ter sido. Alguns deles iniciavam a narrativa com afirmações como esta da professora Débora: *"*Não tive professores que me marcaram. A minha educação foi totalmente tradicional, de professores que repreendiam de forma bem rígida o aluno, né*"*. Mas que na sequência da conversa fazia referência a alguma situação ou professor cuja prática docente havia afetado a sua formação durante a trajetória escolar.

> Aí eu sentava e todo mundo já me excluía. Eu me sentava na mesa sozinha. Era raro eu me sentar com alguém ou alguém sentar comigo. Por ser negra, [...]. Por ter o cabelo crespo... Apesar da minha mãe sempre me mandar muito arrumadinha para a escola, mas as crianças, elas faziam isso. O que mais. Eram poucas as amizades que eu tinha, às vezes até de outras salas. E por que que piorava a minha situação? Por isso que eu vigio para não fazer isso com os meus alunos. Eu era muito boa aluna. (EXCERTO PROFA. DÉBORA, 2017)

Tal como Teixeira (2012), tomando como base o pensamento de Larrosa (2015, 2002, 1996) e Houssaye (2004 apud TEIXEIRA, 2012), como já enfatizamos, pensamos o saber da experiência como aquele que se produz no espaço entre o conhecimento e a vida vivida e é no âmbito da escola – principalmente da escola pública que no Brasil atende a maior parcela do alunado em idade escolar – que a maioria dos meninos e meninas compreendem o papel do professor como agente de transformação que possibilite a superação das desigualdades. Neste sentido, como afirma Rockwell (2014)*'*

> Permanecer na escola, em qualquer escola, durante cinco [ou mais] horas por dia, 200 dias ao ano, seis ou mais anos de vida infantil, necessariamente deixa marcas na vida. O conteúdo desta experiência varia de sociedade para sociedade, de escola para escola. Se transmite através de um processo real, complexo, que só de maneira fragmentária reflete os objetivos, conteúdos e métodos que se expõem no programa oficial. O conteúdo da experiência escolar subjaz nas formas de transmitir o conhecimento, na organização mesma das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. (ROCKWELL, 2014, p. 13)[9]

No caso dos professores-narradores da pesquisa, nem sempre as memórias relativas à escola e seus professores eram positivas, como destacamos anteriormente com o relato da professora Guadalupe. Conforme a docente licenciada em Matemática e Pedagogia, a escola e uma dada professora foram importantes na sua decisão de tornar-se docente. No decorrer da produção de sua história de vida, aponta esta professora como o contra modelo profissional. Guadalupe relembra que as atitudes da professora a fizeram perceber que as crianças não eram todas iguais, pois aquelas que apresentavam maior dificuldade eram ignoradas, ridicularizadas, daí sua decisão de buscar sempre diagnosticar as necessidades de seus alunos e buscar estratégias e práticas que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem.

A narrativa da professora Débora, já citada, põe a descoberto uma experiência que a produziu a professora que é. Depois de cursar magistério no ensino médio e graduar-se em Licenciatura em Letras, prestar concurso para a rede pública municipal e estar finalizando a Licenciatura em Pedagogia, ainda retoma cenas ocorridas na escola como uma referência quanto à sua identidade profissional e étnico racial,

[9] As traduções de obras em espanhol e inglês referidas são de responsabilidade das autoras.

pois foi na escola que começou a “ter consciência de que era diferente”, de que a cor da sua pele influenciava suas relações com as outras crianças.

Como evidenciamos, a escola tem sido lugar privilegiado de socialização dos professores e seus saberes profissionais, ou seja, não aprendemos a *ser professores* tão somente nos bancos escolares dos cursos de formação docente. Não nos tornamos *bons professores* apenas nas salas de aula dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Aprendemos a ser professores durante toda a nossa vida, inscritos em diferentes culturas escolares e na convivência com pares que nos *apresentam e ensinam* diferentes modos de ser um bom professor, e em outros *lugares de aprendizagem* (ELLSWORTH, 2005).

Neste sentido, podemos afirmar que as transformações socioeconômicas e políticas têm exercido fortes influências na educação e na formação de professores. A intensificação e a aceleração da produção do conhecimento científico impõem que (re)pensemos o que é necessário ensinar e aprender na sociedade atual. As mudanças nas formas de organização sociais e políticas apontam para novas e diversas formas de se viver, pensar e agir em um cotidiano sempre mais complexo. Mas quais saberes profissionais necessitam mobilizar os professores para dar conta de sua atividade profissional, tomada, principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes, de tecnologias como as múltiplas telas digitais?

Desde esta perspectiva, nos apoiamos em Tardif (2012a), quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores: o saber e o trabalho; a diversidade do saber; a temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e saberes e formação de professores. Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados, como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura.

Reafirmamos aqui que a experiência que está implicada nos saberes de experiência como produzidos não a partir do tempo de exercício de dada atividade, é aquela padecida no sentido empregado por Larrosa (2015), já explicitado anteriormente. Desta forma é que acreditamos que os trânsitos culturais aos quais os professores são expostos e as experiências sofridas a partir deles, os *trans-formam*, os *com-formam* nos *bons professores* que são. Tais trânsitos que se dão *através de* processos vividos e *com* outros, como identificamos nas histórias de vida dos professores narradores podem compreender desde o deslocamento do aluno de seu bairro de origem para o centro da cidade em razão da mudança de escola pela complexificação e organização da educação escolar, reconhecendo-se parte de algo mais amplo em nível de conhecimento de mundo; ao reconhecer-se, para além da categoria profissional de professor, parte da classe trabalhadora ao ver-se aprendendo com trabalhadores da indústria ou rurais em um congresso nacional de uma central sindical, como narra a professora Regina:

> [...] Aí por conta da APEOESP [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo] eu acabei convivendo com a CUT [Central Única de Trabalhadores][O olhar de Regina foca algo ao longe, para além de mim, como se visualizasse aqueles momentos que são narrados] e fui conhecendo uma outra dimensão de ser professora, de ser sindicalista, mas também ver os outros sindicatos, ou outros trabalhadores, isso pra mim foi...eu lembro assim... eu lembro a primeira vez que eu vi um metalúrgico fazer um discurso, porque eu estava acostumada a ver professores fazerem discurso, mas na hora que eu vi aquele metalúrgico, [...] num debate lá, fazendo um debate sobre conjuntura, eu me lembro que eu parei e fiquei assim [Regina complementa a resposta com a expressão facial de quem fica meio boba com o que está vendo, com os olhos arregalados e a boca e ombros caídos]. Aquilo deu uma revirada no meu cérebro. (EXCERTO PROFA. REGINA, 2017)

A narrativa de Regina expõe o momento e o processo de mudança de ponto de vista sobre um mundo que não tinha sido contemplado em suas aprendizagens dos saberes profissionais desejáveis para uma professora de Geografia na sala de aula universitária do curso de licenciatura. Quando narrou esse *dar-se conta* das diferenças entre trabalhadores – os "braçais" e "os intelectuais", "os que pensam e os que agem", "os rurais e os urbanos", nas palavras da professora-narradora, como representados em discursos que circulam na sociedade através de narrativas justificadoras de lugares sociais, culturais, políticos –, dos seus preconceitos com outros trabalhadores, Regina, ao final, fez o gesto acompanhado de uma afirmativa que repetia a cada sequência de sua narrativa: complementou o relato com um gesto circular, quase espiralado, com a mão e afirmou: "e tudo isso mudou a minha forma de estar em aula, de me relacionar com os alunos e com o conhecimento, de compreender o mundo para ensinar a compreendê-lo" (EXCERTO PROFA.REGINA, 2017). A professora explicava na sequência que esta necessidade do gesto, esta atitude corporal, estava ligada ao fato de "ser" de origem italiana, e os italianos "falam com as mãos".

O gesto e o *dar-se conta* da professora Regina ganham significância maior quanto aos saberes da experiência implicados nas práticas docentes quando retomamos este momento como o *gesto de interrupção* do sujeito da experiência aberto à transformação que para e pensa no que (lhe) acontece, a fim de olhar o que o afetou a partir dos saberes já produzidos e incorporados como conhecimentos prévios e a partir de outra perspectiva, para e *escuta* a voz, o gesto do outro como explicitado por Larrosa (2002). Para o autor, a partir de estudo de Martin Jay (*apud* LARROSA, 2015, p. 9-10)[10], a experiência não sendo "uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida", mas é algo que ao (nos) acontecer, nos faz pensar, nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão e que, às vezes, se converte em "canto" que atravessa tempo e espaço e ressoa em outras experiências. Algo que, algumas vezes, luta contra formas dominantes de linguagem, de pensamento, de subjetividade.

[10] Larrosa (2015) retoma a obra de Martin Jay, *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre um tema universal* para argumentar como a "experiência" tem sido um conceito/termo tomado de forma apressada e intensa na tentativa de defini-lo ou explicá-lo. Jay em sua obra aborda a ideia de experiência desde Montaigne até Foucault e toma como ponto de partida a afirmação de Gadamer de que "'experiência' é 'um dos mais obscuros termos que possuímos'" (LARROSA, 2015, p. 9)

É nesse sentido que arriscamos pensar com Larrosa (2002, 2015) e Tardif (2012a, 2012b) sobre os saberes da experiência como catalizadores dos saberes acadêmicos e pedagógicos que dizem respeito ao domínio dos conteúdos programáticos específicos a serem ensinados e aos conhecimentos relativos ao como ensinar, para além da perspectiva do professor como um transmissor/reprodutor de conhecimentos ou monitor de programas pré-elaborados, mas daquele professor que, conforme argumentado por Pimenta (1997, 2008), é cada vez mais necessário como mediador de processos constitutivos da cidadania dos alunos no sentido da superação das desigualdades.

Acreditamos que, aliado às culturas, o conceito de pedagogias culturais possibilita compreender melhor a articulação entre os trânsitos culturais e a produção dos saberes profissionais (da experiência) de professores. No artigo *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras*, Albuquerque Júnior (2010, p. 21) argumenta que a escolarização da educação nas sociedades contemporâneas tem tornado quase inexistentes "as reflexões sobre processos de educação dos corpos e das subjetividades humanas que se passam fora do recinto das escolas". Indica ser imperativo que se ampliem as possibilidades de pensar outras formas de educação e pedagogias, pois

> [...] vivemos em sociedades e culturas em que uma multiplicidade de pedagogias opera no cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos etc. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 23)

O autor mostra que há um leque de possibilidades e ênfases para ampliar o entendimento e os usos do conceito de pedagogia, oportunizando olhar, tanto para aquelas práticas realizadas em ambientes urbanos e cotidianos, quanto para aqueles modos de viver em diversos contextos socioculturais implicados com a condução e a modelagem dos sujeitos nos espaços e tempos contemporâneos, destacando que nesses diversos contextos é possível compreender a multiplicidade de processos educativos que se desenrolam na contemporaneidade.

É nessa perspectiva que, a partir da obra *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, Elizabeth Ellsworth (2005) indica aspectos que possibilitam evidenciar o caráter pedagógico da vida social, ressaltando as formas como as aprendizagens ocorrem em diferentes lugares onde o conhecimento é produzido para além dos muros das escolas e paredes das salas de aula. A partir da interação dos sujeitos com os ambientes físicos das cidades, como a arquitetura, os museus, as galerias e exposições de arte, bem como com os eventos realizados em determinados espaços públicos, é possível verificar a força pedagógica atuante em distintos locais, denominados por Ellsworth (2005) como *lugares de aprendizagem*.

A interação dos indivíduos com os lugares de aprendizagem é fundamental segundo a autora, e se realiza por meio de processos nem sempre lineares em que o conhecimento é produzido através de práticas e sensações. Ellsworth (2005) afirma que o conhecimento é entendido não como algo sempre em

construção, e que o *self* não preexiste ao aprendizado, mas está constantemente *em fabricação* por meio das experiências que são proporcionadas a partir da interação do indivíduo com o mundo a sua volta.

O conceito de *experiência* trabalhado pela autora se aproxima daquele desenvolvido por Larrosa (2015, 2002, 1996), possibilitando que pensemos a qualidade existencial dos saberes da experiência, ou, como explica Larrosa (2015, p. 33), sua relação "[...] com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. [...], [contingente, finita], [...] cujo sentido vai se construindo e destruindo no viver mesmo[...]", permitindo que pensemos que aquilo que impossibilita a experiência também impossibilita a existência, o que no contexto em que se inscreve nossa discussão se refere à pessoalidade e a profissionalidade do professor.

A professora Brena, quando narra a experiência de autonomia, ao buscar viabilizar o desejo de fazer teatro na escola, evidencia essa dinâmica:

> Eu tava achando que eu era a dona do pedaço, rainha da cocada preta. [ri encabulada]. Aí eu levei este vermelho e acordei um pouco mais para a vida. E tem uma coisa da minha vida que eu lembro desta fase, da oitava série.... que eu não lembro como, nem porquê.... Qual foi o meu processo de autonomia para chegar nisso. Mas eu lembro que, sendo uma escola pública municipal, na periferia de São Paulo, eu e uma amiga, Aparecida, Cida, a gente resolveu fazer um grupo de teatro. E.... eu não lembro como que a gente recebeu esta orientação, mas eu lembro que eu liguei para a Secretaria de Cultura de São Paulo, ou para o Ministério, não sei o que era, sei que era um centro, que eu liguei, pedi para falar com alguém lá e disse prá alguém lá: "Olha a gente tem uma escola aqui que tem interesse de fazer teatro, como é que funciona?". E disso mandaram prá gente uma diretora de teatro pra trabalhar com a gente uma vez por semana. O nome dela é Marcília Rosário. Até hoje, assim, a gente se encontra de alguma maneira pela internet. [...]. E a Marcília trabalhou com a gente, muito. E o primeiro texto que nós trabalhamos foi o Molière, Jean Baptiste Poquelin. Lembro que a peça era "O Casamento Forçado". Eu fui uma das personagens principais. Isso foi muito legal porque foi uma das fases que eu mais destravei assim. Foi a fase que eu estava desfocando demais e tirei o "NS" [Brena se refere ao conceito avaliativo *Não Satisfatório*]. Isso foi uma experiência surreal na minha vida. (EXCERTO PROFA. BRENA, 2017)

Conforme narrado pela professora Brena, a experiência de reivindicar algo no âmbito da escola, de buscar a concretização da possibilidade conhecendo instituições e seus trâmites foi uma experiência que marcou a vida, que a fez ver o mundo de forma diferente, mais ampla, rompendo as fronteiras de uma vizinhança próxima. Conforme a professora Brena explicita em sua narrativa, com o teatro veio a necessidade/possibilidade de conhecer outras linguagens, outras culturas a partir da dramaturgia, fazer novos e diferentes amigos, conquistando um mundo que ainda hoje, volta, entra na sua vida, expande as possibilidades de pensar como trabalhar em sala de aula com seus alunos, de propor projetos como o de um jornal escolar que ganhou o ambiente da internet e atualmente é uma importante mediação entre os alunos, a escola e a sociedade.

Segundo Ellsworth (2005, p. 2), é necessário "procurar a experiência de aprendizagem do *self* nos tempos e lugares do conhecimento em construção, que também são os tempos e lugares de aprendizagem

do *self* em construção". Essa perspectiva adotada pela autora, de que não é somente o conhecimento que está em construção, mas o "eu" também está em permanente construção, por meio das relações, das interações com os outros e com o mundo, possibilitando identificar as experiências de aprendizagens em outros lugares que não a escola, que compõem os saberes profissionais de professores, e permeiam as suas práticas pedagógicas junto aos seus alunos.

Wesley, 39 anos, graduado em Licenciatura em Artes Visuais, membro de grupos prudentinos produtores de *arte de rua* (*street art*), e professor em uma escola estadual de ensino fundamental – anos finais e ensino médio, narra seu primeiro contato com um museu, o Museu de Artes de São Paulo (MASP). Ainda não era estudante universitário quando foi visitá-lo pela primeira vez. Ao entrar sentia que aquele lugar "não era para gente como ele", que ali "só entravam pessoas bem-vestidas, que falavam bem". Ressalta em sua narrativa que durante toda a visita observava os seguranças com a certeza de que seria retirado do local mais por suas roupas, por parecer não ter o direito de estar ali. Refletindo sobre essa experiência enquanto narra, repassa mentalmente a sensação de insegurança, inadequação e não pertencimento experimentadas naquela ocasião, e afirma de forma enfática:

> Tudo aquilo foi muito forte, quando cheguei numa sala ampla que tinha uma tela enorme, não lembro nem de que artista era, sentei no banco em frente, meio tonto... Eu voltei no MASP outras vezes, aprendi muito, e agora, quando tô em aula, digo pros alunos que aquele também é o lugar deles, tem que sair do bairro, ir a museu, galeria, onde tiver coisa acontecendo de arte!" (EXCERTO PROF. WESLEY, 2017)

O professor Wesley a partir da experiência padecida, da reflexão sobre ela, orienta sua prática pedagógica e lança mão de saberes profissionais disciplinares associados à realidade da escola onde atua, incentiva seus alunos a visitarem museus e galerias, pois aquele também é o lugar deles e deve ser conquistado, rompendo com "barreiras geográficas" para alargar os horizontes de possibilidades, como argumenta em outro momento da sua narrativa, pensando sobre a vida enclausurada dos bairros de periferia, em razão dos discursos de insegurança.

> A gente que é de periferia tem assim, essas barreiras invisíveis, de lugares que eu posso entrar e de lugares que eu não posso entrar. Eu não sabia que eu podia entrar na UNESP [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"], lá, sabe? Achei que era impossível isso lá. Eu nunca achei que era possível eu entrar na biblioteca, mesmo não sendo aluno e tu te identificava depois. A gente acaba depois se privando de coisas que poderia ter e nem sabe o porquê! Eu costumo orientar meus alunos assim: fazer ficha no Matarazzo [Centro Cultural Matarazzo, equipamento municipal de cultura, referência no município de Presidente Prudente] para pegar livros, ou na UNESP. A UNESP é pública. Quando tem algum sarau na Unoeste [Universidade do Oeste Paulista] eu.... ou algum teatro também eu informo, porque é importante sair do bairro também. Acho que isso também é importante, sair um pouco do lugar onde mora, do bairro onde mora. Você não enxerga, você só enxerga aquilo ali. O meu aluno ou enxerga subemprego, ou ser do tráfico, ou ser polícia. [...] Ele não vê horizontes, sabe? E eu acho que.... quebrando estas barreiras, pelo menos as geográficas, você começa a ver outras possibilidades também.... Artísticas, de emprego, de tudo! (EXCERTO PROF. WESLEY, 2017)

Assim como os lugares de aprendizagem são difíceis de classificar, pois segundo Ellsworth (2005) são lugares "anômalos", "peculiares", "anormais", "não próprio para..." na perspectiva da educação escolarizada formal, a força pedagógica de tais lugares também tem de ser vista a partir de uma perspectiva peculiar. Por isso, segundo a mesma autora, não devemos tomar as pedagogias que são produzidas em tais lugares apenas a partir "do 'centro' dos discursos e práticas educativas dominantes – posição que leva o conhecimento a ser uma coisa já feita e o aprendizado uma experiência já conhecida" (ELLSWORTH, 2005, p. 5) [grifos da autora]. É preciso ter esses lugares a partir da sua potência pedagógica como possibilidades de multiplicar aprendizagens de si e dos outros sempre em construção, pois só assim sua força como pedagogia se torna mais aparente (ELLSWORTH, 2005).

(IN)CONCLUSÕES

Desde esta perspectiva, ainda com Tardif (2012a; 2012b), quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores e tomar o saber profissional da experiência dos professores como *catalizador* dos saberes pedagógicos, disciplinares, podemos inferir que a dimensão pessoal, a pessoa do professor se apresenta também uma espécie de *catalizador* das experiências sofridas nos diversos trânsitos culturais – que são temporais, por serem datados, históricos; e são espaciais, por serem vividos em determinados lugares de aprendizagem e não outros.

Os professores em suas práticas profissionais cotidianas mobilizam saberes construídos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados ao longo da sua escolaridade como estudantes; saberes próprios da formação profissional nos cursos de magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura como professores em formação inicial; saberes produzidos nas andanças do vir a ser, do conhecimento em construção sempre sujeito à ressignificação, que o professor Wesley denomina de "saberes da rua e da vida".

Assim, as narrativas (auto)biográficas dos professores na forma de suas histórias de vida são processos reflexivos sobre o vivido e adquirem sentido ao serem enunciadas e anunciadas como mencionado por Nóvoa (2017, 2022), ao referir-se à profissão docente; ao serem transformadas em enredos de histórias a serem contadas aos outros – professores, alunos, comunidade. Retomamos a proposta de Larrosa (1996) para que pensemos na vida como um caminho, pois é nele, desde a recordação das múltiplas viagens que o produzem, que construímos nossa experiência através do que nos acontece, e que "só pode ser interpretado narrativamente. É nas histórias de nossas vidas que os acontecimentos obedecem a uma ordem e a um sentido, a uma interpretação" (LARROSA, 1996, p. 469).

Dessa forma, é o que cada professor experienciou ao longo dos trânsitos culturais, da convivência como estudante e professor nos diferentes espaços escolares e de formação, e lugares de aprendizagem que o tenham *afetado* – as incertezas, deslocamentos, inquietações, os questionamentos que o tocaram –

o *transformaram* no profissional docente, no professor que ele se constituiu e que está nas salas de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais da rede pública de ensino.

Uma história de vida, contudo, só completa o seu curso reflexivo e produz diferentes/novos saberes quando ao ser contada, ao ser enunciada e anunciada, toma a forma de *narrativa exemplar* que merece ser compartilhada em prol da humanização do outro, como argumentou Walter Benjamin (1993). Nesse sentido, constatamos que, invariavelmente, ao final de cada sessão de narração e escuta, os professores-narradores sinalizavam com veemência a necessidade de haver mais espaços/tempos de troca de experiências, de contar o que aconteceu e lhes aconteceu nas salas de aula e em outros espaços/tempos da vida comum. Reivindicavam momentos não institucionalizados, sem tempos determinados para começar e acabar, sem pautas rígidas; momentos em que, ao contar sobre o que lhes aconteceu, pudessem pensar, relacionar, transformar as práticas docentes e a partir daí produzir novos saberes e construir novas possibilidades de enfrentar o cotidiano escolar e o ofício de ensinar na sua complexidade, contingência e incompletude.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (Capes) – Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. *In:* BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2010. p. 21-31.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, uma intervención dialógica**. Buenos Aires, Paidós, 2010.

ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografia**: exploraciones en los limites. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livros, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1)

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 18ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3

CONTRERAS, José Domingo. Tener historias para contar: profundizar narrativamente la educación. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15-40, jan. /abr. 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6183773. Acesso em: 22 fev. 2023. https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor:** um ofício em risco de extinção? 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. *In:* VEIGA, Ilma Passos de A. (coord.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2014b. p. 149-159.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning**: media, archtecture, pedagogy. New York: Routledge, 2005. https://doi.org/10.4324/9780203020920

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In:* NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. *In:* LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-484.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 fev. 2023. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 set. 2022.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid (ES), n.350, p. 203-218, set./dec. 2009. Disponível em: http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html. Acesso em: 22 fev. 2023. https://doi.org/10.1590/198053144843

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 1-7, 1 maio 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: 22 fev. 2023.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. III, p. 05-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. *In:* RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-13.

QUADROS, Marta Campos de; LEITE, Yoshie Ussami Leite. Professores que constituem o professor que somos através da vida: memórias, narrativas e saberes profissionais docentes. *In:* LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite; YAMASHIRO, Carla Regina Calone; SILVA, Edimar Aparecido da; FERREIRA FILHO, João. (orgs). **Olhares sobre a escola pública**: produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa. Curitiba: CRV, 2019. p. 79-93.

QUADROS, Marta Campos de; LEITE, Yoshie Ussami Leite. Saberes da experiência e trânsitos culturais: um mundo além da escola e a formação de professores. *In:* KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira; COSTA, Jefferson Martins. FERREIRA FILHO, João; QUADROS, Marta Campos de; LEITE, Yoshie Ussami Leite. (orgs). **Escola pública**: saberes e conhecimentos no âmbito do grupo de pesquisa. Curitiba: CRV, 2021. p. 105-121.

QUADROS, Marta Campos de; SANTOS, Fabiana Alves dos. O que nos contam caixas de brinquedos e alunos em estágio curricular?: Formação inicial de professores e direito à diferença em creches de Presidente Prudente. *In:* ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, "TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: CONJUNTURA E CONSTRUÇÃO DE RESISTÊNCIAS", 9., 2017. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2017.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: uma história cotidiana em la escuela. *In:* ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana**. 6 reimp. México: FCE, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n.34, p. 94-103, jan/abr. 2007. https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344. Acesso em: 22 fev. 2023. https://doi.org/10.5902/1984644411344

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? *In:* ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. (orgs) **Trabalho docente e saberes do professor**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2012b. p. 27-41.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. O Professor face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs) **O ofício do professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. *In:* REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org.) **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

Submetido: 05/12/2022
Correções: 03/02/2023
Aceite Final: 24/02/2023