

# Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência nas narrativas de professores portugueses experientes

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Brasil)

Fernando Ilídio Ferreira

Universidade do Minho (Portugal)

## Resumo

O desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre em ciclos contínuos ao longo da vida. Assim, o artigo sintetiza os resultados de investigação realizada num estágio de pós-doutoramento cujo objetivo foi analisar como professores portugueses experientes narram seu processo de desenvolvimento profissional, identificando as fontes que lhes proporcionaram o conhecimento de professor. Quanto à abordagem, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de campo, realizada com cinco professores que atuam em duas instituições de ensino em cursos técnicos de educação profissional de nível técnico e superior por meio de narrativas biográficas. Concluiu-se que o ingresso na profissão ocorreu de forma circunstancial. As principais fontes de conhecimento são a experiência na área de formação e os professores referenciais e, em relação aos sentimentos sobre a carreira docente, expressam motivação com a profissão advinda das relações que estabelecem com os alunos e do reconhecimento pelo trabalho realizado.

Palavras-chave: Ciclo de vida docente. Desenvolvimento profissional docente. Educação profissional. Formação de professores.

1

## Professional development and learning to teach in the narratives of experienced Portuguese teachers

## Abstract

Teacher professional development is a process that occurs in continuous cycles throughout life. Thus, the article summarizes the results of research carried out in a post-doctoral internship whose objective was to analyze how experienced Portuguese teachers narrate their professional development process, identifying the sources that provided them with teacher knowledge. As for the approach, it is characterized as a qualitative field research, carried out with five teachers who work in two educational institutions in technical courses of professional education at a technical and higher level through biographical narratives. It was concluded that the entry into the profession occurred circumstantially. The main sources of knowledge are the experience in the training area and the reference teachers and, in relation to the feelings about the teaching career, they express motivation with the profession arising from the relationships they establish with students and recognition for the work done.

Keywords: Teaching life cycle. Teacher professional development. Professional education. Teacher education.

## Desarrollo profesional y enseñanza aprendizaje en las narrativas de profesores portugueses experimentados

### Resumen

El desarrollo profesional docente es un proceso que ocurre en ciclos continuos a lo largo de la vida. Así, el artículo resume los resultados de una investigación realizada en una pasantía posdoctoral cuyo objetivo fue analizar cómo los profesores portugueses experimentados narran su proceso de desarrollo profesional, identificando las fuentes que les proporcionaron conocimiento docente. En cuanto al abordaje, se caracteriza como una investigación de campo cualitativa, realizada con cinco docentes que actúan en dos instituciones educativas en cursos técnicos de formación profesional en los niveles técnico y superior a través de narrativas biográficas. Se concluyó que el ingreso a la profesión se dio de manera circunstancial. Las principales fuentes de conocimiento son la experiencia en el área de formación y los docentes de referencia y, en relación a los sentimientos sobre la carrera docente, expresan motivación con la profesión a partir de las relaciones establecidas con los estudiantes y el reconocimiento por el trabajo realizado.

Palabras clave: Ciclo vital de la enseñanza. Desarrollo profesional del profesorado. Formación profesional. Formación del profesorado.

### Introdução

2

O ingresso dos professores na profissão, de modo geral, ocorre a partir da conclusão do curso superior que lhe proporciona a aquisição das competências constitutivas da docência. Também ocorrem ao longo da carreira, quando se deparam com os desafios da profissão e ampliam as competências adquiridas por meio da formação continuada e em situações informais, o que chamamos de desenvolvimento profissional docente (DPD).

Quando se trata de profissionais que atuam na educação profissional, quer na escola secundária ou na educação superior, o ingresso na docência nem sempre ocorre após a conclusão de curso de formação inicial que os habilite ao exercício da profissão, já que essa não é uma exigência legal tanto no Brasil quanto em Portugal. Neste contexto, nos indagamos sobre como esses profissionais se constituem docentes, ou seja, como esse percurso – que é relacional, contextualmente vivido em espaços e tempos diferenciados e ocorre segundo um conjunto de etapas com características distintivas por cada profissional – contribui para o DPD.

Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho é analisar como professores portugueses experientes narram seu processo de desenvolvimento

profissional, identificando as fontes que lhes proporcionaram o conhecimento de professor.

O artigo é composto de cinco seções: inicia com a abordagem metodológica; na segunda seção apresenta breve descrição acerca dos participantes da pesquisa; a terceira seção trata do ciclo de vida dos professores e o DPD; na quarta há a análise dos dados e, na sequência, os resultados da pesquisa, seguidos dos referenciais teóricos privilegiados.

## Procedimentos metodológicos

Este trabalho resultou de uma investigação mais ampla, que envolveu diferentes aspectos em relação à temática.

Quanto à abordagem, se classifica como qualitativa, de natureza básica porque teve por objetivo gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem previsão de geração de um produto, embora os resultados da investigação possam contribuir para a melhoria do processo de formação de professores.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa de campo foi realizada em três instituições de ensino, sendo duas públicas e uma privada, localizadas em Portugal. Para a produção dos dados foi utilizada a entrevista com três gestores para conhecer a estrutura e o funcionamento das instituições e selecionar os docentes participantes do estudo, que foram escolhidos a partir de dois critérios: ausência de formação inicial em cursos de formação de professores e tempo de exercício profissional posterior a 20 anos. Assim, foram realizadas narrativas biográficas com nove professores, mas, para este trabalho, selecionamos as narrativas de cinco professores experientes que ingressaram na profissão sem a formação acadêmica para a docência, mas já a exercem no período entre 20 a 27 anos. Eles ministraram e/ou ministram aulas em cursos técnicos secundários e em cursos superiores em duas instituições de ensino.

A narrativa biográfica é um método utilizado na área da educação a partir dos anos de 1990 nos estudos sobre formação e DPD:

Os trabalhos desenvolvidos sob esse enfoque voltam-se, como para a formação docente, e se situam, prioritariamente, na

segunda vertente da pesquisa (auto)biográfica, recorrendo às histórias de vida e às narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas. Emerge assim, das narrativas de professores, em formação inicial ou continuada, uma variedade de temas que entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência (Passeggi; Souza, 2017, p. 13).

A escolha do método, portanto, se justifica porque as narrativas biográficas nos ajudam a analisar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais e permitem captar os movimentos de DPD, pois embora sejam individuais, são representativas do todo. Para Ferrarotti (2010, p. 45), “Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual.”

4

As narrativas foram realizadas de forma presencial nos locais de trabalho em ambiente adequado para resguardar o sigilo das informações a partir de um roteiro de questões, porém foram conduzidas de forma aberta, procurando dar a palavra aos narradores. Durante a produção e análise dos dados, respeitamos as normas éticas requeridas nas pesquisas que envolvem seres humanos e, para preservar a identidade dos sujeitos e a confidencialidade dos dados, os participantes foram informados que nem eles nem tampouco suas instituições seriam identificados, sendo substituídos por pseudônimos. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos participantes, que puderam manifestar-se sobre o conteúdo e autorizaram a divulgação das informações. Consideramos oportuno, na próxima seção, descrever os participantes da pesquisa.

## **Marcos de uma trajetória: o sujeito singular traduzindo o sujeito plural**

Cristiano: tem 45 anos, é formado em informática, com bacharelado em Ciências da Computação e mestrado e doutoramento na engenharia

informática. Atua como professor numa instituição de ensino superior desde 1996 e não teve experiência como docente em outros níveis de ensino.

Manuel: tem 46 anos, é formado em Comunicação Social, com especialização em Jornalismo, pós-graduação e mestrado em Relações Internacionais e doutoramento em Ciências Sociais. Leciona desde o ano de 1993, tendo atuado em curso técnico de nível secundário e, desde 1998, ministra aulas numa instituição de ensino superior.

José: tem 60 anos, é bacharel em Arquitetura, trabalha numa instituição de ensino superior, tendo ingressado em 1992 após a conclusão do curso. Não teve experiência na docência antes do ingresso na instituição.

Neusa: tem 50 anos, é formada em cursos de bacharelado e *Master Bussines Administration* na área de gestão comercial e marketing. Atua desde 2001 em curso técnico de instituição de ensino profissional privada.

Jorge: tem 43 anos, é formado em Comunicação Social, trabalha desde 2003 numa instituição de ensino privado em cursos técnicos e não teve outra experiência com a docência antes do ingresso na instituição.

## **Ciclos de vida, desenvolvimento profissional e a constituição do conhecimento sobre a docência**

5

O desenvolvimento profissional docente (DPD) refere-se ao processo de constituição do professor como profissional e os esforços que empreende para responder de modo eficiente aos desafios que a profissão lhe apresenta, e inclui um ciclo que se estende desde a formação inicial até o final da carreira, sendo, portanto, um processo contínuo e permanente. Day (2001, p. 15) assim o caracteriza: “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”.

O ciclo de desenvolvimento está intrinsecamente ligado ao ciclo de vida dos professores, objeto de pesquisas a nível internacional – como a de Huberman (2000), Gonçalves (2000), Nóvoa (2000, 2019), Cavaco (1995), Esteve (1995) e Marcelo (1995), dentre outros. No Brasil também há razoável produção sobre o tema, como indicam Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012), Nunes e Cardoso (2013), Lizovski e Terrazzan

(2019), Almeida; Reis; Gomboeff e André (2020) e Ferreira e Anunciato (2020).

Em estudo clássico, Huberman (2000) identifica o ciclo de vida profissional, ou seja, o percurso trilhado pelos professores, que envolve diferentes fases da trajetória de atuação: 1<sup>o</sup> – a entrada na carreira; 2<sup>o</sup> – a fase de estabilização; 3<sup>o</sup> – a fase de diversificação; 4<sup>o</sup> – a fase de distância afetiva ou serenidade e, por fim, a 5<sup>o</sup> fase, a do desinvestimento.

Neste trabalho interessou-nos caracterizar a quarta fase, a de distância afetiva ou serenidade, e essa opção decorre da constatação da existência de várias pesquisas acerca do professor iniciante. Em Portugal o tema é objeto de vários estudos, especialmente Flores (1999), Cardoso (2007, 2014), Flores e Ferreira (2009), Cardoso e Ferreira (2009) e Nóvoa (2000, 2019). No Brasil, conforme concluem Almeida; Reis; Gomboeff e André (2020) em trabalho de revisão dos estudos publicados entre 2000 e 2019, concluíram que tem crescido o interesse por estudos com docentes iniciantes.

Há menor incidência de trabalhos nas demais fases do ciclo de vida profissional. No Brasil, Alvarenga e Tauchen (2018), mapearam as pesquisas realizadas no período de 1990 a 2016 sobre a fase de desinvestimento da carreira docente e localizaram 13 trabalhos. Em Portugal, Dotta e Lopes (2021) analisaram trabalhos publicados entre 2000 e 2019 sobre professores em fase avançada da carreira, ou seja, com mais de 50 anos de idade e/ou mais de 20 anos de experiência e identificaram a existência de 61 trabalhos. Como elas incluíram as pesquisas com os profissionais com mais de 20 anos, se referem tanto à 4<sup>o</sup> quanto à 5<sup>o</sup> fase propostas pelo autor.

Especificamente sobre a quarta fase, a de distância afetiva ou serenidade, não foram localizados trabalhos, o que indica maior interesse dos pesquisadores pelas etapas extremas do ciclo, ou seja, a inicial e a final.

Em relação aos traços distintivos dessa fase, os dois conceitos chaves são a serenidade e o conservantismo. Huberman (2000) identificou essas características em professores com idade entre 45 e 55 anos e, quanto ao sentimento de serenidade, indica que advém da aceitação do “eu real” e não do “eu ideal”, pois eles desenvolvem um nível de confiança em si próprios que os deixa menos vulneráveis às avaliações externas. Segundo Huberman, as pessoas, nesta fase

[...] nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas e alcançar em anos futuros (Huberman, 2000, p. 44).

Nesse sentido, Gonçalves (1992, p. 26) registra que a serenidade e a confiança que o professor experimenta advém da sensação de satisfação “por saber ‘o que se está a fazer’, na convicção de que ‘se faz bem” e Huberman (2000, p. 50) afirma que “Ao cabo de 15-20 anos, ter-se-á visto tudo e ter-se-ão construído respostas para a maior parte das situações inesperadas”. Isso significa que, à medida que a serenidade e a confiança se ampliam, há redução da ambição e do empenho pessoal.

Huberman (2000, p. 14) identifica certo distanciamento afetivo do professor em relação aos alunos e aponta como possível causa a diferença de idade, ou seja, “[...] a sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes ‘subculturas’, entre as quais o diálogo é mais difícil”.

Em relação ao conservantismo, Huberman (2000) identificou a ocorrência de queixas em relação aos alunos, aos colegas de trabalho, especialmente os mais jovens, ao clima organizacional da escola e às políticas educacionais. Decorrente disso também são recorrentes as referências saudosistas aos fatos e condições do passado e a diminuição do nível de tolerância. Os estudos deste autor e de Gonçalves (2000) apontam também resistência às mudanças, especialmente às inovações tecnológicas. Referindo-se aos estudos de vários autores, Huberman (2000, p. 45) identifica nessa fase uma tendência “[...] para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc”. Caracterizados os ciclos de vida do professor, na sequência tratamos do DPD.

Um dos elementos centrais da discussão acerca do DPD é se o ato de ensinar pode ser considerado profissão, tema do qual se ocupou Flores (2014) que identificou na literatura várias tendências e reflexões a propósito das concepções de profissionalismo docente, evidenciando que o tema ainda é controverso. Essa controvérsia também é apontada por Coelho e Diniz-Pereira (2017, p. 27) que identificam que ainda há forte relação entre

vocação e profissionalização, concluído que essa identificação do ato de ensinar como vocacional tem dificultado o reconhecimento da atividade docente como profissão. Os autores concluem: "Para aqueles que defendem que o magistério seja, o quanto antes e sem reservas, considerado como uma profissão no sentido pleno, essa representação pode, sem dúvida, ser considerada negativa."

Tardif (2013) também se dedica ao tema e afirma que coexistem três formas distintas de compreender o exercício da docência, que chama de idades do ensino: o ensino como vocação, como ofício e como profissão. Ele situa a origem da discussão sobre a profissionalização do ensino nos anos de 1980 quando, nos Estados Unidos da América, as autoridades políticas lançam um projeto de profissionalização dos professores e o movimento se estendeu para muitos países anglo-saxões, Europa e América Latina. Passados trinta anos, o autor analisa os resultados desse movimento e conclui que esse processo ainda não se consolidou porque há vários fatores que bloqueiam o seu desenvolvimento. Ele afirma que:

[...] a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significativa entre os professores da maioria dos países (Tardif, 2013, p. 569).

Oliveira (2010), analisando estudos sobre o processo de construção da profissão docente presente nos movimentos de organização dos trabalhadores de Educação no Brasil, conclui que, de modo geral, os professores constituem um grupo de trabalhadores ou um ofício que historicamente está em busca da profissionalização:

Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito (Oliveira, 2010, p. 19).



Os estudos convergem no sentido de explicitar que o exercício das atividades docentes ainda não é considerado profissão no sentido pleno e que se trata de uma categoria em processo de profissionalização. Flores (2014, p. 5) afirma que a profissionalização “[...] encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)”. Os autores, portanto, consideram a profissionalização docente um processo inconcluso e apontam a necessidade de ampliar os debates sobre o tema, conforme expressa Estrela:

[...] a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua percepção e resolução... (Estrela, 2014, p. 8).

Neste sentido, tem havido crescente interesse pelo tema e se pode situar, na literatura sobre formação de professores, a existência de pesquisas acerca do reconhecimento do ofício de professor como profissão e que, com esse estatuto, exige o domínio de um conjunto de saberes, habilidades, competências, normas e valores. Tardif assim expressa esse movimento:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (Tardif, 2000, p. 6).

Para os objetivos desse trabalho nos interessam, sobretudo, as análises acerca do processo de constituição docente e as fontes dos conhecimentos que servem de base para o ensino, ou seja, compreender como os professores adquirem os saberes que mobilizam no contexto da sala de aula, objeto de estudos de Shulman (1986), Tardif (2000), Day (2001), dentre outros. Com diferentes denominações, cada autor estabeleceu categorias, classificações

ou tipologias que explicitam os saberes relevantes que os docentes constroem para o desempenho das suas tarefas profissionais.

Quanto às fontes de conhecimento para a docência, Grossman (2005) comparou a prática pedagógica de seis professores de inglês principiantes, sendo três graduados em curso de formação de professores e três sem essa formação profissional formal, e constatou que as fontes são múltiplas, destacando quatro: o conhecimento da matéria a ser ensinada, a experiência do professor enquanto estudante, o aprendizado adquirido nos cursos de formação dos professores e a experiência profissional.

Também Day (2001) cita Lieberman (1996), que identifica três cenários em que essa aprendizagem ocorre: a instrução direta, ou seja, a formação continuada; a aprendizagem na escola, por meio das trocas com os pares e trabalho em equipe; e a aprendizagem fora da escola, nas parcerias que estabelece com outras instituições ou grupos informais. Day (2001) acrescenta um quarto cenário, a aprendizagem na sala de aula.

Neste trabalho, que envolve professores ingressantes na profissão sem terem adquirido, no curso de formação inicial, os conhecimentos necessários ao exercício profissional, o interesse reside em identificar como ocorreu o seu processo de desenvolvimento profissional, tema abordado na próxima seção.

10

## **E foi assim que tudo começou... o ingresso na docência**

Quando o universitário conclui um curso de formação de professores o ingresso na profissão parece ser um caminho natural, já que nela investiu seus esforços durante os anos de formação inicial. Entretanto, o mesmo não se espera de estudantes que trilharam outros caminhos. Então, por que profissionais com formação acadêmica em outras áreas se tornaram professores? Quais circunstâncias da vida os levaram a essa escolha? Quem os influenciou? Essas questões foram abordadas na entrevista e constatamos que a opção está ligada a três fatores: escolha contingencial, vocação e incentivo de professores referenciais.

Em relação à escolha contingencial, três narradores não tinham a intenção de exercer a profissão docente e não planejaram esse ingresso, mas

foram impelidos a ele circunstancialmente, pois a docência se configurou como oportunidade de ocupação profissional:

Quando nos formamos havia duas opções: exercer a área de engenharia informática [...] ou então irmos para professores de informática. Era mais seguro ser professor, *pois se entrava logo para a função pública e, tínhamos o problema já resolvido de emprego. Mas era mais motivador a nível profissional e a nível humanitário irmos para fora, para outras instituições, não ser docente. Mas eu não pensava em ser professor, mas na altura os professores que eram responsáveis desta instituição acharam por bem fazer-me um convite para lecionar uma das unidades curriculares* (Cristiano, 2023).

[...]

[...] curiosamente eu dizia... pro ensino eu não vou. Mas acabou o curso e não quis entrar nas câmaras municipais, pelo que as opções que havia, entendendo os políticos, que as cargas que se costumam estarem sujeitas em termos de pressão do trabalho, não queria entrar nesse circuito. Eu não estava na arquitetura para poder abrir um escritório e ter trabalho. Não tinha essas condições... procurei entrar, colaborar com colegas para dar os primeiros passos, mas precisava ganhar dinheiro, de ter alguma consistência, uma organização na vida... *E aí apareceu a oportunidade de entrar no ensino, entrei e gostei* (José, 2023).

[...]

Foram motivos pessoais. Nunca pensei em ser professor [...] porque achava que não conseguia organizar ou aprontar conteúdos, trabalhar na sala de aula. Que não iria ter perfil para lidar com 20 ou 30 miúdos. *Oportunidade surgiu, foi muito casual, porque tive que largar a empresa onde estava por motivos pessoais, porque tinha que viajar pelo país. Então tinha que acertar um trabalho... a escola apareceu com algumas horas e resolvi experimentar. E, pois, gostei mesmo muito, nos primeiros anos, então, eu adorei* (Jorge, 2023).

Ainda que a docência não tenha sido opção viável na juventude, após a conclusão do curso os entrevistados tiveram nela a primeira oportunidade de ocupação profissional e a segurança do emprego, passando a assumir, a partir do ingresso, um projeto de “vir a ser professor”.

Neusa acredita que sua inserção na profissão seja uma espécie de “vocação”, que se revela no “gosto” e no “jeito” para ensinar:

Mas antes de ingressar na empresa já tinha *uma vontade implícita de dar aulas*. Não sei explicar por que, mas achava que tinha alguma vocação para isso. Passados quatro anos enviei o meu currículo para essa escola, fui contactada e troquei o certo pelo incerto, vinha atrás de *um sonho*, de uma experiência nova, da qual não me arrependo. O que eu descobri ao longo desses anos é que, de facto, para ser docente é necessário ter vocação muito forte (Neusa, 2023).

Já Manoel afirma ter sido impelido para a profissão por influência de professores que foram seus referenciais:

Não. Nunca pensei em ser professor. Mas, quando comecei a estudar, *fascinavam-me alguns professores* e pensava que um dia também gostaria *de ser assim como eles*. [...] Porque tinham uma bagagem cultural, uma elasticidade mental que me fascinava. Então, pelo conhecimento, pelo saber *marcaram profundamente* e gostava, um dia a vir a ser como um deles. E pronto e consegui. Tinha um professor, uma figura extremamente respeitável, uma referência em termos de conhecimento e de saber, um guia que nos orientava.... Era uma figura importantíssima (Manoel, 2023).

12

Embora a inserção na profissão não tenha sido a primeira opção, em muitos momentos os narradores demonstram encantamento pela profissão, que transparece em expressões como “Fui gostando/gostei de dar aula/achei gostando” que indicam a identificação com a profissão e a motivação com a escolha, especialmente por se depararem com situações de realização e gratificação pessoal e profissional.

## **E então, como ser professor? As fontes de conhecimento sobre a docência**

Nenhum entrevistado, ao iniciar-se na docência, havia tido formação para o exercício dessa profissão, conforme expresso nas narrativas:

Não. Quando iniciei *não fiz nenhum curso de...* Mais tarde tive algumas *unidades curriculares no mestrado*. Tivemos aulas de complementos pedagógicos, mas não curso que me habilita a ser professor para o ensino secundário (Cristiano, 2023).

[...]

*Não, não tive. [...] a nível pedagógico, não. É uma falha isso. Nem no doutoramento tive essa formação. O que tive foram componentes da área técnica e metodologias de investigação. Nada mais do que isso. Pouco a pouco fui aprendendo pela experiência, mas denoto que existe sempre essa falha, que é importante a formação (Manoel, 2023).*

[...]

*[...] e o curso de arquitetura não prepara para o ensino [...] não tínhamos o estágio pedagógico, não era a formação de professores, é a formação de arquitetos (José, 2023).*

[...]

*Eu não fiz formação para dar aula, para dar formação. Fiz um curso na área da comunicação social, mas não para ser professor (Jorge, 2023).*

Então, onde buscaram os subsídios para exercer a tarefa cotidiana, ou seja, quais as referências para o seu DPD? A principal fonte de conhecimento apontada pelos narradores é o exercício profissional na área de formação. Colacionamos duas narrativas como exemplificação:

*Quando estava a finalizar o curso tinha um trabalho simultâneo na área da informática e agora mantenho alguma experiência porque tenho alguns projetos no mercado de trabalho. Olha bem, por que é que eu tenho essa ligação? É que eles me permitem ver o que é que o mercado pede [...] O que é que as empresas querem, as soluções que procuram e quais são as tecnologias e tal. [...] Estes projetos permitem ser extremamente objetivo para os alunos. E dizer a eles: 'meus senhores, vamos trabalhar nestas tecnologias porque são estas que o mercado está a trabalhar e são estas que se prevê no futuro para ir na área trabalhar' (Cristiano, 2023).*

[...]

*Trabalhei na área e fui conciliando também, porque é possível [...] e há muita gente que tem empresa e está ligada no ensino. [...] é essa conciliação do exercício da engenharia com a prática [...] buscamos escolher ou selecionar professores, principalmente os da componente técnica, que têm experiência profissional, que tragam também a parte de experiência porque isso é uma mais valia para o ensino. [...] estar a debitar só o conhecimento acadêmico, sem ter a parte de experiência profissional que permite*

materializar tudo aquilo que foi, porque aprendeu durante os cursos que tiveram, acho que é limitativo (José, 2023).

As narrativas confirmam Kuenzer (2010), para quem o professor da educação profissional deve ter tido experiência prática do trabalho porque essa vivência facilita a transposição didática dos conhecimentos científicos:

[...] não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos. Na formação, este movimento se dá do raciocínio científico para a prática, via transposição didática, que deverá incluir atividades que insiram o estudante na realidade do trabalho: laboratórios, casos, visitas, estágios, pesquisas de campo (Kuenzer, 2010, p. 508).

A segunda fonte de conhecimento, apontada por três narradores que ministram aulas em cursos técnicos, foi a formação para a docência, efetivada após o ingresso na carreira porque eram obrigatórios para o exercício da profissão: a formação de formadores e a profissionalização:

Como o ensino profissional, encarado como formação, foi exigido o CAP, o Certificado de Aptidão Profissional, e fiz *formação de formadores*. Qualquer pessoa que quer dar aula no ensino profissional tem que ter o CAP. Foi uma formação de três meses que foi tirada cá (na escola), e como era professora cá tive alguns benefícios e ensinaram-nos alguns conteúdos de formação pedagógica. [...] E senti necessidade mais tarde, de aprofundar meus conhecimentos, fazendo *a profissionalização em exercício*, na [...]. Fiz, portanto, em regime *e-learning* e gostei imenso; foi, foi, de facto, uma grande aprendizagem para mim, porque desenvolvi competências pedagógicas [...] fiz um *upgrade* à minha formação (Neusa, 2023).

[...]

Embora eu também tive que fazer *formação de formador*, para estar aqui, era obrigatório. Mas esta formação faz-me sentir um pouquinho mais seguro, e mais capaz ao estar numa sala de aula a lidar com grupos e ter mais recursos para trabalhar. Em curso, a única vez que fiz uma formação pedagógica foi *a profissionalização* que fiz na Universidade (xxx). Para ser professor temos que ter certas cadeiras que vêm da via profissionalizante. [...]

uma formação específica durante um ano [...]. Gostei muito da formação (Jorge, 2023).

[...]

E então, para algumas áreas havia a *profissionalização*, em que nós tínhamos que frequentar as disciplinas as ciências de educação, fazer o estágio acompanhado por um monitor da universidade e eram dois anos e depois tínhamos que apresentar e defender o relatório. [...] É que não é curso, é chamado profissionalização em exercício, porque as pessoas estavam a fazer no ativo, estavam já a dar aulas e a ter aulas na universidade [...] (José, 2023).

Os professores que somente atuaram em cursos superiores (Cristiano e Manoel), dado que deles não se exige habilitação para a docência, não tiveram formação complementar no ensino, conforme exemplificamos com a narrativa de Cristiano: “[...] o nosso curso habilitava-nos a aceder ao ensino secundário, mas eu tinha que fazer um curso de meio ano ou de um ano, com a parte pedagógica, portanto, para poder ser docente tinha que tirar didáticas da informática ou coisa assim. Mas eu não fiz”.

As narrativas indicam que, mesmo se tratando de cursos obrigatórios e de curta duração focados na aquisição de algumas habilidades docentes, a formação pedagógica é importante fonte de conhecimento docente.

Os professores com os quais conviveram durante a sua formação foram apontados pela totalidade dos participantes como referência para o trabalho. Transcrevemos duas narrativas a título de exemplificação:

Tive dois que achei que foram... o professor que me convidou para aqui, mas era extremamente... a nível pedagógico talvez não era um bom exemplo, *mas pelos conhecimentos transmitidos e pela objetividade, um excelente professor*. Portanto, uma capacidade de análise fora do comum, embora a nível pedagógico era extremamente... para com os alunos. E depois a minha professora orientadora do mestrado e doutoramento, *que é um exemplo de como ser professor*. A nível do apoio do aluno, a compreensão, o auxílio, os conhecimentos transmitidos. Portanto, não há... não tenho adjetivos para classificar. É excelente (Cristiano, 2023).

[...]

*Aprendi com alguns professores, sobretudo, a ter uma visão crítica sobre as coisas e não ser pacífico para o conhecimento. Não*

basta que o professor debite conhecimento, precisa o ensinar o aluno a raciocinar sobre ele (Manoel, 2023).

Embora em outro contexto os dados corroboram as conclusões das pesquisas brasileiras sobre o tema, conforme afirma Cunha (2016, p.94):

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes e apontam que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

Outra fonte de conhecimento, embora pouco citada (José e Jorge), foi a troca de experiências entre os pares, os colegas de profissão.

[...] então, *foi essencialmente o trabalho com os colegas*, ver o que eles estavam fazendo, porque eram colegas com bastante anos de serviço, muita experiência de escola, gente com conhecimento [...] então essa foi a grande muleta que tive nesse período (José, 2023).

[...]

[...] *também a ver os colegas*. Porque naquela altura era: “está contratado, vamos avançar. Está aqui o programa”. Então íamos a uma reunião, *víamos os planos de estudos dos colegas*. Estávamos nas reuniões sem preparação, calados, a ouvir os outros professores, e não tinham muito tempo para nos dar atenção. [...] E aí, também encontrei colegas que me ajudaram muito (Jorge, 2023).

As narrativas indicam, portanto, a existência de três poderosas fontes de conhecimento para a docência: no início de carreira o exercício profissional na área de formação inicial e a influência dos professores referenciais e, posteriormente a formação para a docência, seja impelida pela obrigatoriedade ou necessidade de superação dos desafios da prática.



## O professor que me tornei: os sentimentos sobre a carreira docente

Vários narradores expressaram sentimentos de satisfação e insatisfação em relação à sua carreira docente. Iniciamos pelos primeiros:

*Eu gosto de dar aulas. Quando fui convidada para integrar a comissão pedagógica encarei isso com o sabor agrídoco: o doce por ser um reconhecimento do meu percurso que para mim é motivo de orgulho. O amargo é que fica com menos horas na sala de aula, *que é onde eu bebo... a minha inspiração são os alunos.* Eu sei que eles aprendem comigo, mas eu aprendi com eles. [...] e não sou professora convencional de lecionar os conteúdos, fazer avaliação e já está o modo lecionado e avaliado. Não sou, saí completamente da caixa (Neusa, 2023).*

[...]

*O que me motiva então é que acho que eu aprendo... em três anos os alunos aprendem muitas coisas, mas eu também aprendi. Estou sempre atualizado, muito para causa deles, e motivado por eles, daí que eu também vejo a escola como muito positiva para mim, em termos, de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Sinto mesmo muito isto, não é só uma frase, assim, positiva, que se possa dizer, muito simpática. Não é mesmo. [...], mas a verdade é que eles chegam aqui muitos miúdos, com dificuldade de se integrar uma sala de aula, então hoje nós trabalhamos muitos componentes sociais e humanas, se calhar ainda mais do que trabalhávamos anos atrás. [...] Obviamente nós não tornamos as pessoas em excelentes pessoas. Mas conseguimos puxar o melhor delas. Eu acho que nisso somos muito bem-sucedidos (Jorge, 2023).*

As narrativas expressam a motivação com a profissão advinda das relações que estabelecem com os alunos e do reconhecimento pelo trabalho que realizam, corroborando Shulman (1997, p. 133), que afirma:

O magistério em todo o mundo, não só na América Latina, especialmente como definido pelas reformas escolares mundiais, é a profissão mais exigente intelectualmente, mais difícil tecnicamente e mais extenuante emocionalmente dentre aquelas que os seres humanos são capazes de exercer. Nas melhores condições, também é a mais satisfatória, espiritual e pessoalmente, e a mais

estimulante intelectualmente de todas as carreiras que se possa imaginar.

José, o entrevistado mais experiente - idade e tempo de docência – também demonstra entusiasmo em relação à profissão, mas ressalta os desafios que enfrenta devido às mudanças ocorridas nos últimos anos:

Hoje o professor tem que ser uma pessoa que *saiba conquistar os alunos*. Eu não concordo absolutamente nada com quem diga que os alunos hoje têm menos capacidades. [...] Agora nós é que temos que *saber de que forma nós fazemos saltar essas capacidades*. É isso que é difícil... é difícil quando temos turmas grandes em salas que não estão dimensionadas para esse número de alunos. *Os alunos são todos completamente diferentes...* de origens completamente diferentes... com formações diferentes... e, portanto, cada elemento é um elemento... nós temos que tratar individualmente. Isso é que é mais difícil. Então, e eu acho muito bem, é que *toda a gente teve acesso ao ensino*, portanto, é muito mais gente... *é gente com algumas dificuldades*. Mas ainda bem que isso aconteceu, pois toda a gente tem direito ao ensino, ao acesso ao ensino. Acho que temos que dar resposta a isso também. [...] Se calhar também é extremamente importante um professor que *saiba hoje saltar fora da sala de aula* [...] *nós temos que procurar um ambiente diferente daquilo que tem sido o habitual...* os nossos alunos se calharem estão saturados desse tipo de ambiente... [...] aliás, em todos os estudos publicados vemos novas *descobertas de gente nova...* *não é de gente que esteja em final de carreira...* *é de gente nova* que está constantemente a fazer, a descobrir coisas interessantes... (José, 2023).

Por fim, dois entrevistados expressam certo descontentamento em relação à profissão, tanto no que concerne às exigências que ela impõe quanto à falta de reconhecimento por parte da sociedade:

Mas a informática é uma área que *provoca um desgaste muito grande* em nível físico e mental. E é preciso saber muito controlar, porque senão ficamos muito presos à máquina e muito dependentes da máquina. É muito difícil, porque é muito complicado encontrarmos um ponto de equilíbrio na área da informática. [...] Para sermos bons, para sermos conhecidos temos muito e muito tempo. *E para estarmos daqui à frente da sala de aula não temos tempo para a família, não temos tempo para os amigos, e é muito*

*complicado. Daqui a um ano não sei se a matéria que estou a ensinar é importante para os alunos. Isto obriga a uma atualização tão grande, tão grande, que eu costumo dizer que nós devíamos ter subsídio para desgaste rápido, não é?* (Cristiano, 2023).

[...]

*Já houve uma altura em que me sentia pouco valorizado, porque a sociedade conhece pouco o papel do professor. E isso, acho que é a pior parte. E também monetariamente. Nós, comparativamente com outras profissões, ganhamos mal. E acho que isso é um pouco como vários países do mundo. Acho que deveria ser, precisamente, o contrário. Das profissões mais reconhecidas, socialmente, que acho que nos falta esse reconhecimento social, isso é muito importante. E depois, uma correspondência em termos monetários. Nós, com essa crise então, ficamos muito desvalorizados* (Manoel, 2023).

Os dois narradores apontam os aspectos negativos da profissão, porém parecem resignados com a situação, especialmente Manoel, que utiliza expressões no passado (já houve uma altura em que me sentia) ou entende que o problema não é local, portanto, não há que se esperar mudanças. É como se dissessem: “É assim. Pronto. E seguimos....”.

## **Das lições dos narradores individuais a uma interpretação possível**

À guisa de conclusão, retomamos brevemente os principais achados da pesquisa e suas respectivas interpretações em relação ao ciclo de vida e ao DPD. Assim, em relação ao ciclo de vida, buscando estabelecer relação com a literatura parece que o sentimento de serenidade Huberman (2000) está presente nas narrativas, pois os participantes não demonstram preocupações ou insatisfação em relação ao trabalho que desenvolvem e nem se sentem suscetíveis a avaliações por parte dos alunos, colegas, gestores ou avaliações externas. Em sentido contrário, porém, não se constatou o conservantismo característico dessa fase, pois os participantes não expressam resistência às inovações, o que pode ser decorrência do vínculo com o mundo do trabalho, que exige atualização constante.

De igual modo, não foram identificadas queixas em relação aos alunos, colegas de trabalho ou ao clima organizacional das instituições e não há referência a distanciamento afetivo em relação aos alunos, embora em vários episódios os narradores mencionem as alterações no perfil dos alunos, que ingressam nos cursos superiores e técnicos cada vez mais jovens.

A redução da ambição e do empenho pessoal parece presente em vários relatos, sendo mais frequente nos professores que atuam na instituição pública em cursos superiores. Os que ministram aulas nos cursos técnicos têm vínculo parcial com a instituição e parecem mais motivados a acederem funções de gestão ou ampliação de carga horária letiva, fato que talvez os impulsionem a manter o empenho pessoal na profissão.

No que concerne ao DPD, é conveniente identificar se a docência é uma profissão e, de acordo com Oliveira (2010, p. 19), o conceito genérico de profissão se refere a “[...] atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho”. Assim, concluímos que a docência ainda não se constitui atividade profissional, já que, embora em algumas narrativas os entrevistados referenciem a contribuição dos aprendizados adquiridos em eventos de capacitação em serviço ou do domínio dos conhecimentos pedagógicos na qualificação do trabalho, não os consideram essenciais ao seu trabalho, já que mesmo não os tendo estudado no curso de formação inicial somente os que foram submetidos a exigência legal frequentaram a capacitação em serviço (formação de formadores e profissionalização).

Assim, os saberes constitutivos da docência foram adquiridos no exercício profissional na área de formação, que lhes proporciona o domínio e a atualização do conteúdo curricular e é fonte do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986). Os narradores apontam que essa experiência prévia ou concomitante subsidia a seleção das analogias, exemplos, explicações e demonstrações de que fazem uso na sala de aula.

Outra fonte de conhecimento relevante para o DPD são os professores referenciais, pois os docentes tendem a repetir os modelos utilizados pelos que consideram “bons professores”. Foi com eles que aprenderam os conteúdos da profissão e buscaram inspiração para o trabalho docente. Assim, a

forma como foram ensinados repercute nos modos como organizam o processo de ensino, pois como afirma Cunha:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e efetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (Cunha, 2006, p. 259).

Assim, consideramos que a pesquisa atendeu ao seu objetivo, que foi analisar como professores portugueses experientes narram o seu processo de desenvolvimento profissional, identificando as fontes que lhes proporcionaram o conhecimento de professor.

## Referencias

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-20, jan./dez. 2020.

ALVARENGA, Bruna Telmo; TAUCHEN, Gionara. Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 25-45, jul./dez. 2018.

CARDOSO, Nelson Cândido Pedrosa. **O início da actividade docente e a indução profissional**: contributos para um programa de apoio a professores principiantes. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração e Organização Escolar) – Universidade Católica Portuguesa. 2007.

CARDOSO, Nelson Cândido Pedrosa; FERREIRA, Fernando Ilídio. A problemática da indução profissional no ensino: o estado da arte em Portugal. COLÓQUIO AFIRSE, 16. 2009. **Acta...** Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 2009.

CARDOSO, Nelson Cândido Pedrosa. **Da carreira às trajetórias de inserção profissional**: o caso dos licenciados em Educação de Infância e em Ensino Básico (1.º ciclo), pela Universidade do Minho, entre 2001 e 2010. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2014.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.156-190.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA Júlio Emílio. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n.1, jun. 2017.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.15, n. 2, p. 223-236, 2012.

CRISTIANO. **Relato**. Braga, Portugal, 5 abr. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOTTA, Leane Thomas; LOPES, Amélia. O ciclo de vida dos professores e a extensão a idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 2, p. 86-106, 2021.

ESTEVE, J. M. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.93-124.

ESTRELA, M. T. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. Investigar em Educação. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Braga, v. 1, n. 2, p. 5-30, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 421-459, 2020.

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 12, n.1, p. 171-204, 1999.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza. Lecturas e implicaciones, in: GARCIA, Carlos Marcelo (ed.). **Profesores principiantes e inserción a la practica**. Barcelona: Octaedro. 2008.

FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio. The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: Contradictions, Needs and Opportunities. **Research in Comparative and International Education**, v. 4, n. 1, p. 63-73. 2009.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 59 out./dez. 2014.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

GROSSMAN, Pamela. Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JORGE. **Relato**. Braga, Portugal, 12 abr. 2023.

JOSÉ. **Relato**. Braga, Portugal, 5 abr. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneide. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Ângela Loureiro de Freitas; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LIVOSSKY, Lisandra Almeida; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. As pesquisas sobre trabalho docente: caracterização de estudos publicados em periódicos nacionais. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro; POSSA, Leandra Bôer. (org.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

MARCELO, Carlos. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MANOEL. **Relato**. Braga, Portugal, 5 abr.2023.

NEUSA. **Relato**. Braga, Portugal, 2 abr. 2023.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2000.

NOVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 66-80, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p.17-35, 2010.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 6-26, 2017.

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v.15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SHULMAN, Lee. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, Claudio de M; CARNOY, Martin. (org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

Prof.ª Dr.ª Marilandi Maria Mascarello Vieira  
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>

E-mail: mariland@unochapeco.edu.br

Prof. Dr. Fernando Ilídio Ferreira

Universidade do Minho (Portugal)

Programas de Pós-Graduação em Estudos da Criança

Coordenador do Grupo de Investigação Contextos Quotidianos e Bem-Estar da Criança

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8608-6700>

E-mail: filidio@ie.uminho.pt

Recebido 7 ago. 2023

Aceito 31 out. 2023