

# NARRATIVAS E SABERES DOCENTES

Valeska Fortes de Oliveira\*

.....  
.  
.  
.  
.

## NARRATIVES AND TEACHING KNOWLEDGE

### RESUMO

Após um período de quatro anos de pesquisa através da organização de uma rede entre pesquisadores de universidades do Rio Grande do Sul que vêm se ocupando com as temáticas do imaginário docente, de histórias de vida, de processos de formação e produção de subjetividades, concluímos a primeira fase de uma investigação com um número significativo de dados que estamos sistematizando através de um Banco de Imagens. Essa experiência e o material produzido viabilizou um segundo projeto intitulado "Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores", com o objetivo de continuidade à primeira pesquisa e, assumindo o caráter formativo da investigação através do material sistematizado pelas histórias de vida dos docentes envolvidos. O trabalho de investigação / formação desenvolvido por essa pesquisa é o referencial da reflexão proposta neste artigo.

**PALAVRAS-CHAVE:** saberes docentes, imaginário social, história de vida e trabalho

### ABSTRACT

After a period of four years of research through the organization of a net between researchers of universities of the Rio Grande Do Sul that come if occupying with the thematic ones of the imaginary professor, of histories of life, processes of formation and production of subjetividades, we conclude the first phase of an inquiry with a significant number of data that we are systemize through a Bank of Images. This experience and the produced material made possible as an intitled project "Laboratory of Images: signification of the teaching in the formation of professors", with the objective of continuity to the first research and, assuming the formative character of the inquiry through the material systemize for histories of life of the involved professors. The work of inquiry/formation developed for this research is the reference of the reflection proposal in this article.

**KEY WORDS:** teaching knowledge, social imagination, work and life trajectories

---

\* Professora Titular do Departamento de Fundamentos de Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria — UFSM. Coordenadora do GEPEIS: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social. Home page: [www.ufsm.br/gepeis](http://www.ufsm.br/gepeis). E-mail pessoal: [guiza@terra.com.br](mailto:guiza@terra.com.br)

Quando o senhor diz que tem dez anos de experiência de ensino, isso significa que tem mesmo dez anos de experiência ou que tem apenas um ano de experiência repetido por dez vezes?

*John Dewey*

Essa pergunta, levantada por John Dewey no século XIX, foi também a pergunta de professores reunidos por meio da experiência de investigação em rede gerada, em um primeiro momento, pela pesquisa "Imagens de Professor: significações do trabalho docente", e em uma segunda investigação, intitulada por nós como "Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores"<sup>1</sup>. Esses dois programas de investigação / formação com professores das redes de ensino e nos espaços acadêmicos de formação geraram um número significativo de dados, de narrativas, de imagens (tomadas aqui em um amplo sentido: fotográficas, narrativas orais e escritas) utilizadas nas pesquisas desenvolvidas pelos grupos envolvidos e, nos espaços de formação (as escolas, as universidades), com professores participantes dos projetos.

A perspectiva de saída dos investigadores era, em um primeiro momento, conhecer as representações

construídas por professores atuantes em diferentes espaços e níveis de ensino sobre a docência, sobre o ingresso no magistério, sobre os processos de formação ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, e as questões de gênero, colocadas com mais ênfase no caso dos professores do ensino fundamental.<sup>2</sup>

Nosso segundo momento de pesquisa culminou no levantamento de narrativas dos professores que nos levaram a conhecer repertórios, segundo a expressão proposta pelo grupo de Québec, através de Clermont Gauthier (1998). Os inúmeros saberes, visíveis agora para nós no espaço acadêmico e para os professores no cotidiano das suas escolas, precisavam de visibilidade para que então, assim como Dewey, pudéssemos falar de saberes da experiência.

De uma perspectiva de investigação, passamos a utilizar outro binômio: investigação / formação. Este foi

<sup>1</sup> Pesquisa com o apoio do CNPq — Plano Sul de Pesquisa, pela FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul) e pelas Universidades envolvidas: UFMS, UNIJUÍ, URI, UNIOESTE, UNIFRA, UNICRUZ.

<sup>2</sup> Esse momento da rede ficou registrado no livro *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*, publicado pela Editora da UNIJUÍ em 2000. Contamos naquele momento com interlocuções com outras pesquisadoras que vêm trabalhando no Brasil com as temáticas também tratadas por esta rede.

experimentado no nosso trabalho com algumas escolas que vínhamos acompanhando mais de perto: narrar-se como cuidado de si, narrar saberes para conhecê-los, produzindo processos de identificação com a profissão de professor.

Desta perspectiva, caminhamos para uma outra: investigação / formação / autoformação, esta última percebida no trabalho narrativo como dispositivo de produção de subjetividades, reconstruindo / (res)significando, por meio das imagens orais, das imagens escritas e das imagens fotográficas, trajetórias de vida pessoais e profissionais.

Nosso método de investigação / formação fundamenta-se na possibilidade de construir saberes juntamente com os sujeitos da pesquisa — os professores. Tínhamos como pressupostos algumas preocupações:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero esse fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (Goodson citado em Nóvoa, 1991, p.71).

Buscamos, assim, instaurar um espaço de reflexão em que o professor, por meio de conteúdos oriundos de suas histórias de vida, possa participar de uma pesquisa com incidência em seu processo de formação.

Assim, existe o pressuposto de que os professores são produtores da pesquisa, selecionando os dados relatados e, além disso, analisando os dados e propondo formas de análise; eles são os primeiros a verificar os resultados da pesquisa na prática, porque se trata de uma reflexão sobre sua vida e suas práticas como professores. Pesquisadores de si, produtores de saberes, estas duas concepções são pressupostos desta investigação que conta com algumas ferramentas da produção foucaultiana e tem a memória como suporte principal.

Nossa concepção de pesquisa, de construção do conhecimento, tem também uma interlocução com as proposições de Santos (2002), que aponta para a construção de um novo paradigma capaz de produzir um “conhecimento prudente para uma vida decente”; chamando a atenção, nessa perspectiva, para um conhecimento / reconhecimento, temos a noção de solidariedade posta.

Nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à

condição de sujeito. Este conhecimento — reconhecimen-  
to é o que designo por solidarie-  
dade. (Santos, 2002, p.30)

Nessa perspectiva de investigação, não temos objetos de estudo, mas sujeitos, pessoas que se colocam como pesquisadoras de si, com o auxílio da memória, reconstruindo imagens, representações construídas sobre professores, sobre escolas, sobre formas de ser e de estar na docência.

Nossos sujeitos investigados são professoras, são mulheres que, no dizer de Nóvoa (2003), foram remetidas “ao silêncio e ao recato da sala de aula. O ofício exercia-se num espaço íntimo e resguardado, sem a presença das famílias ou a partilha dos colegas”.

Nós já não seríamos tão otimistas de utilizar a expressão “exercia-se o ofício” no passado, como o fez o professor Nóvoa. Parece-nos, no trabalho de pesquisa / formação com as professoras e os professores de diferentes escolas envolvidos com nossa proposta, que ainda se exerce o ofício docente de forma isolada, e em nenhuma partilha, com muito pouca vivência solidária, como nos apontam vários pensadores que têm insistido em outra postura ética e estética de viver e produzir conhecimento (Freire, 2000; Maturana, 2003; Santos, 2002; Assmann, 2002; Popkewitz, 2000; Rigal, 2000; Foucault, 1987).

Nossos projetos de pesquisa e formação continuada com professores estão incluindo nas suas pautas vivências em que as pessoas se experimentem nos seus valores, nas suas concepções com relação às formas de viver, de conviver e de trabalhar. Como professores, somos os primeiros a incluir nos nossos objetivos, nos nossos propósitos educativos, a questão da formação para uma cidadania solidária, mas com pouco empenho em fazer desta intenção uma prática diária.

Tendo a solidariedade como pressuposto do conhecimento, vencemos uma das formas de poder que penetra na escola, que é, segundo Eizirik e Comerlato (1995, p.115), “o discurso de fora, autorizado, reconhecido, introjetado, pelas vias de todos os fóruns possíveis — livros, artigos, jornais, cursos, palestras — e se tornam estereotipados, cristalizados, repetidos indefinidamente (...)”.

Estas práticas discursivas de fora, incorporadas no discurso dos professores, não passam, muitas vezes, de discursos vazios sem preocupações de serem materializados em práticas reais. Sem falar na perversidade gerada no não reconhecimento da produção feita no cotidiano da escola pelos próprios professores.

Como apontam Eizirik e Comerlato (1995, p.115):

Essa maldição parece pairar sobre a escola, que não se debruça sobre o conhecimento que está sendo produzido dentro dela e, ao mesmo tempo em que repete continuamente as palavras e conceitos que passeiam pela moda do discurso pedagógico, fica agônica, confusa, à espera de modelos e contornos que contenham seus paradoxos, suas contradições, seus conflitos, suas necessidades.

A afirmação de uma das professoras envolvidas com nossa pesquisa, quando nos interrogou, em voz alta, sobre como a sua história de vida, como uma simples professorinha, ia poder contribuir para uma pesquisa interinstitucional, financiada por órgãos públicos de fomento, dava visibilidade para um sentimento de menoridade com relação ao lugar social do professor na sociedade e, ainda, como alguém capaz de construir saberes.

Pelos motivos expressos na fala da professora, acreditamos no trabalho com narrativas docentes como forma de dar visibilidade às vozes, às práticas, aos significados dessas pessoas professoras e, nesse sentido, nossa práticas de pesquisa nos conduzem não mais a descrever, denunciando as mazelas e obstáculos das escolas e dos professores na realização de práticas emancipatórias e, nem mesmo, a prescrever como devem

caminhar, mas ao reconhecimento do outro enquanto produtor de conhecimento.

Apresentando a idéia de uma pedagogia do conflito, Santos (1996, p.18) destaca que a sala de aula

Tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em idéias já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado.

Nessa direção buscamos o trabalho com a memória docente através das narrativas orais e escritas, acionadas com outros recursos como, por exemplo, as fotografias. A reconstrução de imagens vividas em outros tempos e espaços, com a possibilidade do trabalho reflexivo sobre essas representações, possibilita uma

reinvenção de um *ethos* individual e de um *ethos* coletivo.

Na necessidade de adentrar mais profundamente nos imaginários docentes e conhecer como os professores vêm se produzindo como sujeitos, como atores sociais ou, ainda, como integrantes de um grupo social (coletivo — profissão) e como pessoas (indivíduos) é que estamos investindo em uma pesquisa sobre os saberes e culturas das(os) professoras(es), entendidos como o conjunto de normas, valores, crenças e artefatos de uma sociedade e, aqui especificamente, de uma categoria que se pretende profissional, mas com uma cultura com práticas discursivas de abnegação, de vocação e extensão da condição maternal, de improvisação, de isolamento, de não reflexividade nas questões do ser e do fazer docente.

A qualidade dos processos educativos, defendida por diferentes sistemas de ensino, colocadas as exigências a serem preenchidas pelo profissional da educação na sociedade da informação, da tecnologia e do conhecimento, vislumbra um tipo de professor, parece-nos, sem condições de passar da ficção a uma figura real, em “carne e osso”.

Conhecer o professor “em carne e osso” por meio de suas representações sobre a docência e a escolha desse ofício foi a preocupação de todas as pesquisas

desenvolvidas pela rede, através do “Laboratório de Imagens”, pois estas nos aproximariam das experiências formativas que precisariam passar pela reflexão para que pudéssemos falar em um professor curioso, crítico e reflexivo do seu espaço / tempo na construção de uma professoralidade.

Como lembra Freire (1998, p. 35), relacionando a criatividade com a curiosidade como um dos saberes necessários à prática educativa:

a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.

Mesmo para construir outros significados relacionados à docência, ao lugar social do professor, é preciso, como aponta Santos (2002, p.33), passar pela “construção social da rebeldia”: “a construção social da rebeldia e, portanto, de subjetividades inconformistas e capazes de indignação é, ela própria um processo social contextualizado.”

Segundo o autor, vivemos em uma sociedade de “riscos individuais e

coletivos inseguráveis”, onde a resignação não pode ser acolhida como consenso e impossibilidade de inverter as trajetórias e representações que construímos até o presente.

As narrativas das(os) professoras(es) implicados com nossas intenções investigativas / formativas deram visibilidade às imagens construídas em temporalidades e territorialidades pretéritas, ressignificadas no presente e produzindo um tipo de professor e de pessoa. Essas significações sobre a docência e sobre o professor são construídas no momento em que entramos em uma sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrarmos nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, essas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida.

Esses saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da / na docência que também nos produzem professores. O significado da reconstrução pelo trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre essas representações, permitindo que o professor possa construir a sua *performance* a partir dos referenciais que lhe produziram marcas.

O debate sobre os saberes que os professores acionam em seu trabalho cotidiano permite também que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser trabalhados nos cursos de formação de professores. O campo de estudos conhecido como *epistemologia da prática docente* tem produzido uma série de reflexões significativas para que possamos pensar no trabalho docente e suas exigências na sociedade atual.

No balanço da pesquisa sobre Formação de Professores, no período de 1990 a 1998, levando em consideração as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação do Brasil, André (2001, p.90) aponta para o tema “identidade e profissionalização docente” como emergente, configurando cerca de 10% do total de 410 dissertações e teses sobre formação de professores.

Dentro dessa temática, os trabalhos sobre identidade profissional (13) aparecem com certa constância em toda a década de 1990. Também têm destaque os que abordam questões relacionadas às condições de trabalho do professor (94) e os movimentos de sindicalização e organização profissional (30); os que tratam dos saberes culturais (3) são ainda raros. Questões de gênero (2), do professor reflexivo (20), do ciclo

profissional (2), da produção da profissão (2) e da estética da profissionalidade (1) só aparecem nos últimos anos e de forma muito tímida.

Parece-nos que, se o levantamento realizado por André (2001) fosse hoje, teríamos uma alteração significativa nos números apresentados sobre pesquisas com as temáticas da identidade profissional, do professor reflexivo, da produção da profissão, bem como a que trata dos saberes culturais.

Este estudo possibilitou também a nossa avaliação, como rede de pesquisadores de programas de Pós-graduação da Região sul, coordenados pelo GEPEIS (UFES), sobre a relevância das temáticas envolvidas na pesquisa integrada que estamos desenvolvendo. Nossa contribuição para a área da Educação e, particularmente, para a pesquisa na Formação de Professores se configura a partir das temáticas dos saberes e das práticas culturais de docentes trabalhando em níveis de ensino e espaços educacionais diferenciados. São temáticas investigadas pela rede a partir da intenção de discutir a docência e a produção do professor no campo da profissionalização.

Participando desse movimento, que inclui a formação de professores em diferentes espaços, inclusive na universidade, destacamos as preocupações de

Tardif (1999) quando aponta para o movimento de profissionalização como uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. Assim, devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar em um processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e pesquisadores.

A pesquisa sobre saberes docentes inclui os saberes que estão sendo valorizados no próprio ambiente acadêmico e, como este se relaciona com os outros saberes, principalmente com os saberes experienciais, construídos no exercício da prática docente. Contrariando uma lógica de pesquisa que focaliza somente um aspecto, um *locus* de estudo, nossa perspectiva investigativa tem produzido também reflexões sobre a formação que estamos propondo nos nossos centros de formação universitária: uma formação academicista, monodisciplinar, fragmentada e distanciada dos problemas que a escola tem enfrentado.

Nas narrativas docentes, interessa-nos conhecer como o professor vem se produzindo como sujeito ou ator social e como alguém escolhe a docência como trabalho ou profissão. É do nosso interesse conhecer, também, como o professor vem exercitando o "cuidado de si" como

cuidado ético e estético, pois este é o substrato das culturas. Isso porque a reflexão realizadas pelas(os) professoras(es) sobre si mesmos implicaria uma certa aprendizagem que resultaria em uma possível modificação de suas condutas.

Compreende-se, assim, que nessa forma de pesquisa aparecem técnicas que o indivíduo utiliza para entender a si mesmo. Para Foucault (1995, p.48), as tecnologias do eu são

aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Nessa pesquisa, estas técnicas aparecem de duas maneiras. Primeiro, as técnicas que já eram usadas pelos professores, antes de iniciarem o processo de análise proposto por nossa pesquisa. E, segundo, as decorrentes das atividades desenvolvidas durante a pesquisa. O que aconteceu foi que, durante o desenvolvimento da pesquisa, as análises tinham um propósito de evidenciar elementos que influenciavam nas atividades

docentes. Isso não significa que estas não existissem antes.

As narrativas desenvolvidas como dispositivos de formação / autoformação são proposições para espaços também pensados como dispositivos pedagógicos, definidos por Larrosa (In: Silva, 1994, p. 57), como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si.” Esses espaços, pensados inicialmente como “oficinas pedagógicas”, viabilizariam as experiências de si através das narrativas orais, escritas e também de reconstrução de imagens pretéritas, visíveis nas fotografias, (res)significadas no trabalho das memórias.

A expressão “oficina pedagógica”, pensada não como lugar de conserto, mas de experimentação, é atualmente problematizada por nós, no sentido da sua inadequação à instituição de um outro significado para a experiência de formação / autoformação das(os) professoras(es). A construção de outros sentidos para um espaço / tempo de “experimentação de si” mobiliza-nos a pensar em uma outra proposição no âmbito da linguagem, pois como nos mostra Castoriadis (1982, p. 391), “a permeabilidade indeterminada e indefinida entre os mundos de representações dos indivíduos e os significados lingüísticos é condição de existência, de funcionamento e de

alteração tanto para uns como para outros.” Pensar em práticas de si como dispositivos de “cuidado” com a produção de uma professoralidade construída a partir das reflexões sobre os repertórios guardados na memória aciona-nos a necessidade de outra proposição lingüística que expresse os movimentos intensos provocados pelas escritas e pelos relatos orais autobiográficos.

O referencial da memória é o substrato em que nossa pesquisa se alicerça. Tomamos a memória como Bosi (1987) a toma, não como sonho, mas como trabalho. Trabalho este que reconstrói imagens de experiências do passado, reconstruídas à luz das experiências do presente, tentando viver este tempo através de uma relação que pode ser criativa e transformadora. O trabalho da memória é individual mas também é, no nosso caso, coletivo, pois estamos investigando a memória docente a partir da concepção do professor como grupo social. Sobre a memória como um trabalho de lembrar em conjunto, Von Simson (2000, p. 66) diz que é “o ato de compartilhar a memória, é um trabalho que constrói sólidas pontes de relacionamento entre os indivíduos — porque alicerçadas numa bagagem cultural comum — e, talvez por isso, conduza à ação”.

Em uma sociedade que alguns estão caracterizando como a do “esqueci-

mento”, é importante a reconstrução de experiências pretéritas não com o sentido de reinventá-las e nem ficar aprisionado a estas, mas basicamente propiciar processos de reflexão individual e também coletiva que possibilitem novas criações, novas produções individuais e sociais. Simson (2000, p. 67) aponta para o fato de a memória ser, ao mesmo tempo,

subjetiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas pelo indivíduo), mas também social porque é coletiva, pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmago da sociedade.

As histórias de vida de professoras(es) em diferentes espaços e níveis de atuação e momentos da carreira não visam investigar a vida de indivíduos particulares, mas das singularidades que referenciam também uma cultura coletiva: a categoria dos profissionais docentes.

O uso do método biográfico e autobiográfico permitiu-nos estreitar os laços, às vezes tênues no campo acadêmico, entre teoria e prática. O ato de dar a palavra a quem não tem contado as suas histórias vividas, a partir dos sentidos construídos no presente, significa criar condições para que os indivíduos reconstruam sua própria história. É possível que a própria narrativa sobre a

trajetória pessoal e profissional auxilie na tematização da atuação presente do professor. Também é importante a contribuição da história de vida como documento de memória individual representativo da memória de um coletivo até o momento excluído da memória oficial. Fazer um arquivo de memórias das vidas de professoras(es) "sujeitos comuns" é contribuir para a construção da memória dessa categoria. Como nos diz Marques (In: Oliveira, 2000, p. 79): "O professor falante não é novidade. Agora, o professor falante de si, pode? Pode, mas há que pensarmos na possibilidade de 'professores entre si falantes de si'."

#### TENTANDO TECER OS FIOS QUE UNEM AS DIVERSAS APRENDIZAGENS

Dispondo da proposição de um dos nossos pesquisadores da rede, Prof. Dr. Mario Osorio Marques, com quem construímos este projeto e de quem recebemos experiências de vida compartilhadas com todos os integrantes da rede, penso que uma das aprendizagens realizadas por nós tem referência na sua provocação: "professores entre si falantes de si". Essa outra condição que colocamos a todos, como professores e como pesquisadores das nossas trajetórias de vida, acaba por configurar um outro tipo de investigação

educacional, não mais as pesquisas sobre professores, mas com estes.

Considero que uma das aprendizagens mais significativas se estende à experiência do relacionamento com as imagens do Outro e dos saberes que, em um paradigma em que a solidariedade está posta, não estão hierarquizados e todos, mesmo aqueles saberes silenciados, têm direito à existência e à visibilidade.

O trabalho em rede (outra grande aprendizagem), envolvendo pesquisadores de diferentes instituições, viabilizou uma experiência de pesquisa coletiva a partir de temáticas que têm desdobramentos em subprojetos com sujeitos e espaços educacionais diferenciados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil — 1990-1998. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- Bosi, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 3ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- Castoriadis, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

- EIZIRIK, Marisa Faermann e COMERLATO, Denise. A Escola (In)visível: jogos de poder/ saber/ verdade. Porto Alegre, RS, Editora da Universidade / UFRGS, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologías del Yo y Otros Textos Afines. Paidós Ibérica, I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Hermeneutica del Sujeto. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1998.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.) Vidas de Professores. Lisboa, Porto, s/d.
- KUREK, Deonir Luís; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O "cuidado de si" na produção da subjetividade docente. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JR., Antonio Germano (orgs.) Um Dispositivo chamado Foucault. Fortaleza, LCR, 2002.
- LARROSSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. (org.) O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MARQUES, Mario Osorio. Professores falantes de Si na Sala de Aula, na Escola e na Constituição da Pedagogia. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário e Memória Docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo Alonso. Educação: ensaios reflexivos. Santa Maria, Pallotti, 2002.
- PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de Oliveira. Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (orgs.) Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A Crítica da Razão Indolente; contra o desperdício da experiência. Porto, Afrontamento, 2000.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (org.). Os Desafios Contemporâneos da História Oral. Campinas, UNICAMP, 1997.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do centro de memória da UNICAMP. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan./Fev./Mar/Abr. 2000

TARDIF, Maurice. Os saberes docentes e sua formação. Texto digitado. 2001.

TARDIF, Maurice. Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério. Texto digitado. 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

Data de recebimento: 15 de junho de 2003

Data de aprovação: 20 de junho de 2003