

Saberes da docência: entre narrativas, profissionalização e práticas

Teaching knowledge: between narratives, professionalization and practices

Saberes docentes: entre narrativas, profesionalización y prácticas

Caio Corrêa Derossi 
Secretaria Estadual de Educação

Resumo

O presente artigo se debruça nas temáticas dos saberes da docência, suas relações com a profissionalização e as práticas, a partir das narrativas de um professor de história da educação básica. Neste sentido, partindo do questionamento sobre como os saberes e as práticas da docência poderiam estar inscritas nas narrativas de um professor, o objetivo do artigo foi compreender e analisar como as narrativas retratam os saberes e as práticas do professor de história da educação básica em contextos dos processos formativo e de trabalho. O trabalho de abordagem qualitativa e naturezas bibliográfica e (auto) biográfica, lançou luz na possibilidade interpretativa das temáticas a partir das histórias de vida, formação e trabalho do docente. Ao fim, pode contribuir com novas investigações sobre a temática, uma vez que, foram explicitadas o potencial narrativo no reconhecimento e no debate dos saberes e das práticas profissionais docentes, justificando a relevância de se pensar os processos formativos, de práticas e de profissionalização a partir das narrativas dos sujeitos.

Palavras-chave: Narrativas (auto) biográficas. Saberes da docência. Práticas da docência.

Abstract

This article focuses on teaching knowledge, its relationship with professionalization and practices, based on the narratives of a history teacher in basic education. In this sense, based on the question of how the knowledge and practices of teaching could be inscribed in the narratives of a teacher, the aim of the article was to understand and analyze how the narratives portray the knowledge and practices of history teachers in basic education in the context of training and work processes. The work, which took a qualitative approach and was bibliographical and (self) biographical in nature, shed light on the interpretative possibility of themes based on teachers' life, training and work histories. In the end, to contribute to new research on the subject, since the narrative's potential for recognizing and debating teachers' professional knowledge and practices has been made explicit, justifying the work by the relevance of thinking about training processes, practices and professionalization based on the subjects' narratives.

Keywords: (Self) biographical narratives. Teaching knowledge. Teaching practices.

Resumen

Este artículo aborda los temas de la enseñanza del conocimiento, sus relaciones con la profesionalización y las prácticas, a partir de las narrativas de una profesora de historia de educación básica. En este sentido, a partir de la pregunta sobre cómo los saberes y prácticas docentes podrían inscribirse en las narrativas de un docente, el objetivo del artículo fue comprender y analizar cómo las narrativas retratan los saberes y prácticas de profesores de historia de educación básica en contextos de formación y trabajo. procesos. El trabajo, con enfoque cualitativo y de carácter bibliográfico y (auto)biográfico, arroja luz sobre la posibilidad interpretativa de temas a partir de las historias de vida, formación y trabajo del docente. Al final, puede contribuir a nuevas investigaciones sobre el tema, ya que se evidenció el potencial narrativo en el reconocimiento y debate de los saberes y prácticas profesionales docentes, justificando la relevancia de pensar en los procesos de formación, prácticas y profesionalización de los docentes. sobre las narrativas de los sujetos.

Palabras clave: narrativas (auto)biográficas. Conocimientos docentes. Prácticas docentes.



1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos saberes da docência tem, para Almeida e Biajone (2007) e Nunes (2001), um marco nos anos 1980 e 1990, no contexto norte-americano e canadense, em razão dos debates sobre os movimentos de profissionalização da docência, que discutiam os conhecimentos dos professores para o seu trabalho e para a sua formação. E para os autores supracitados, a temática se desenvolve no Brasil a partir dos anos 1990, com a chegada das pesquisas de autores estrangeiros, bem como, pelo processo de expansão e consolidação da pós-graduação e dos grupos de pesquisa. Cabe também destacar, que as transformações em paradigmas epistemológicos, vislumbrando uma crítica aos modelos estruturalistas e uma virada linguística, considerando um olhar indutivo para o processo de construção do conhecimento, também compõem o cenário para a emergência das investigações com/sobre os saberes da docência.

Entretanto, autores como Fiorentini e Souza e Melo (1998) ou ainda Nunes (2001), indicam que desde os anos 1960, as discussões acerca dos saberes da docência estavam postas, ainda que não nomeadas e explícitas, nos debates a respeito dos entendimentos didáticos e dos modelos de formação docente. Deste modo, os autores (1998) sublinharam que, nos anos 1960, os saberes da docência estavam relacionados com as questões disciplinares específicas. Já na década de 1970, a relação com as tecnologias e a formação técnica estava posta. Na década seguinte, os saberes se relacionavam com as dimensões políticas da formação e da atuação docente.

Nos anos 1990 a temática se inseria na organização de uma agenda de pesquisas, que encontrava interlocuções nos debates acerca das identidades dos professores, por exemplo. Este breve panorama encaminhou-se para entender como as transformações teórico-metodológicas e sociais impactaram as concepções centrais e adjacentes dos saberes da docência, sinalizando como Corrêa e Pasqualli (2022) e Neto e Costa (2016), a franca expansão e consolidação das pesquisas acerca da temática.

Neste sentido, a proposição de coadunar a temática dos saberes da docência com as narrativas (auto) biográficas encontra-se, a partir das contribuições de Nóvoa (1992a), uma justificativa e uma inspiração, desdobrada em duas partes. A primeira se refere aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (auto) biográfica, uma vez que, ela tem emergência no mesmo contexto epistemológico das investigações sobre os saberes, compartilhando do olhar indutivo, das críticas ao estruturalismo e da proposição de construir conhecimentos no campo educacional nas relações dos sujeitos com os demais aspectos sociais. A segunda, é que as narrativas (auto) biográficas também abrem a possibilidade de refletir a respeito das temáticas de formação docente, profissionalização, reflexão, práticas profissionais e saberes dos professores, a partir dos relatos socializados. Portanto, as experiências narradas são o mote para entender as mobilizações e as configurações dos saberes da docência contidos nas narrativas, que promovem um balanço reflexivo e de novidade perante as trajetórias vividas.

Cumprе ressaltar que, embora o presente texto se debruce nas contribuições das pesquisas de Tardif (2002; 2000) e Pimenta (1999), que serão apresentadas nas seções que seguem, a título de reconhecimento, vale sublinhar que outros autores também propuseram compreensões e tipologias acerca dos saberes da docência. Não é objetivo do texto elaborar um arrazoado de tais contribuições, mas citar, em razão das possibilidades variadas de interlocução. Deste modo, podem

ser dados como exemplo, a obra de Gauthier et al. (2013), de Altet (2000), de Saviani (1996) e de Shulman (1987), para referenciar alguns. Ainda vale mencionar que, obras como de Freire (2017; 2013; 1992; 1974), apenas em um recorte possível, mesmo sem propor tipologias e classificações, como as supracitadas, por discutirem, entre outros pontos, as práticas pedagógicas, acabam por sinalizar os saberes de educadores e educandos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Feita a breve exposição, a questão que animou a produção do artigo foi pensar sobre quais elementos das narrativas podem oferecer uma reflexão sobre os saberes da docência? A partir de tal indagação, o objetivo proposto foi compreender e analisar como as narrativas retratam os saberes e as práticas do professor de história da educação básica em contextos de processos formativo e de trabalho. Cumpre ressaltar que, as narrativas do professor de história foram produzidas em um contexto de pesquisa de pós-graduação (DEROSSI, 2021), que respeitaram os trâmites éticos de investigações com seres humanos. Vale ainda destacar que, as narrativas, produzidas na pesquisa supracitada, estão sendo socializadas, em formatos e recortes diversos. É importante sublinhar que as narrativas foram produzidas pelas lentes da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e a orientação analítica foi de uma hermenêutica livre, suscitada pelas narrativas e pela discussão teórica da literatura.

2. REFLEXÃO, FORMAÇÃO, SABERES, PRÁTICAS E PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

O que se pode afirmar é que no entendimento em voga, presente na maioria dos teóricos, é de que a docência precisa ser vista dentro das condições objetivas de trabalho, reconhecendo as limitações e as potencialidades dos/para os professores, conforme destacou Tardif (2002). Pensar na docência é também pensar na formação para a docência e as implicações profissionais. No contexto brasileiro, impactado com os diálogos internacionais, Nunes (2001), de forma análoga à Fiorentini e Souza e Melo (1998), observaram as transformações acerca do campo dos saberes e as implicações com as práticas e a profissionalização, como fora supracitado na introdução.

Assim, para se pensar as práticas pedagógicas e os saberes dos professores, os modelos formativos foram também revistos ao longo do tempo, de acordo com os interesses e as motivações para os estudos. Foi neste sentido que, entre as décadas de 1980 e 1990, em razão dos movimentos políticos, de associações e de sindicatos em prol de busca por melhores condições de trabalho, a temática da profissionalização da docência emerge considerando os saberes e as práticas pedagógicas dos professores.

Desse modo, Nunes (2001) destacou que, em razão do movimento de profissionalização, as práticas e os saberes dos professores começaram a ser observados, refletindo nas suas relações com a constituição profissional, do reconhecimento social da profissão e dos conjuntos de saberes da sua atuação. Ao fim, as investigações, sobretudo na década de 1990, se encaminhavam para análise da profissão docente inserida na sua atuação profissional, considerando seus conhecimentos, suas aprendizagens e seus desenvolvimentos.

Foi neste escopo que as pesquisas sobre saberes da docência emergiram em contexto nacional, se apropriando de investigações anteriores e de nível internacional que, segundo Nóvoa (1992b), marcou um interesse de produzir conhecimentos sobre a docência de forma mais contextu-



alizada e mais próxima com o cotidiano escolar e de trabalho. Isto implicou em um afastamento da ideia do professor como um técnico, separado em suas dimensões pessoal e profissional e em crise acerca das suas caracterizações e das suas identidades. Por isto, Nunes (2001) não identificou como profícua a relação de separação entre aspectos da teoria e da prática e sublinhou a necessidade de se pensar as experiências, as práticas e as identidades profissionais.

No que se refere ao saber, para Charlot (2000), é uma forma humana e contextualizada de aprendizagem que tem em suas relações o objetivo de emancipação. Para além disto, o saber carrega e é formado por representações, por sentimentos e por uma rede de sentidos e de significados que demonstram os aspectos subjetivos e objetivos da formação do sujeito. Deste modo, Santos (2010) pontua que os saberes não se relacionam puramente com os conhecimentos, mas sim, como os sujeitos se relacionam e interpretam as significações, com relação aos demais objetos concretos e legitimados em sociedade.

Nesta perspectiva, Charlot (2000) refletiu que o saber é constituído da relação com o outro e não deve buscar uma verdade absoluta, mas sim, propor uma busca filosófica, que encaminhe para a construção coletiva dos conhecimentos. Assim, Santos (2010) reforçou que os saberes se dão em uma tríplice fronteira entre as relações pessoais, com o contexto e com o outro. Logo, como supracitado, os saberes se dão na relação da importância e da significação que os sujeitos atribuem a elas e não, propriamente aos objetos que elas se referem.

Por isto, Charlot (2000) fez uma distinção entre conhecimento, informação e saber. Enquanto o conhecimento tem uma dimensão subjetiva, intransmissível e afetivo-cognitiva, a informação e o saber resguardam aspectos objetivos, que podem ser guardados. Entretanto, o saber tem a marca da apropriação, da significação do sujeito, o que o sinaliza um ponto de toque com o sentido de conhecimento.

Tardif (2002) aproximou os saberes da profissão docente, os reconhecendo como plurais e constituídos das relações com os currículos, com as experiências, com as práticas e com o trabalho nas instituições escolares. Logo, eles são diversos, heterogêneos, reorganizados e agrupados por grupos socioculturais e tradições que os produzem e os legitimam, conforme apontaram Tardif (2000) e Donato e Ens (2008).

Desta forma, Tardif (2002) propôs 4 saberes, sendo eles: disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Os saberes disciplinares se referem a um campo do conhecimento específico e é organizado pela universidade, durante as formações, seja inicial ou continuada. Os saberes pedagógicos se referem às ciências da educação, ou seja, os conhecimentos específicos da docência, da formação de professores e transmitidos pelas instituições de ensino superior.

Os saberes curriculares se relacionam aos currículos e programas escolares e disciplinares, que marcam um sistema organizado de conhecimentos para ser ensinado e que correlacionam com o desenvolvimento da instituição escolar. Neste sentido, o professor se apropria dos currículos para a produção das atividades e dos processos de ensino-aprendizagem. Ao fim, os saberes da experiência retratam as práticas e vivências dos professores no cotidiano e no trabalho, marcando as relações e as interações culturais do professor.

Cumpramos ressaltar que, outros autores propuseram tipologias distintas com relação aos saberes. Um exemplo é Pimenta (1999) que, focando na dimensão das práticas pedagógicas, fez a classificação em 3 saberes, sendo eles: da experiência, o pedagógico e do conhecimento. O primeiro faz menção às vivências do professor e as suas interações. O segundo se refere aos conhecimentos específicos imbricados nos processos de ensino e de aprendizagem na escola. O terceiro diz respeito aos saberes próprios da docência, que se relaciona com as experiências e os conhecimentos disciplinares para o ensino.

Logo, Pimenta (1999) compreendeu que os saberes da docência possuem um lastro importante com as práticas pedagógicas e com o trabalho dos professores, uma vez que, tais conhecimentos, caracterizam e demonstram como os sujeitos se relacionam com as instituições, com os demais agentes escolares e suas apropriações das disciplinas e dos currículos em prol do ensino. Outro ponto que foi ratificado por Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) é de que os saberes das experiências, pessoais e anteriores ao ingresso no curso de formação inicial, no trabalho, são basilares na articulação entre os demais saberes.

Isto é posto pois as histórias de vida impactam nas apropriações e seleções dos conhecimentos e de suas práticas, evidenciando como as narrativas (auto) biográficas possuem uma dupla potencialidade heurística de formação e de pesquisa. A primeira se refere ao processo narrativo que, de forma concomitante, propicia a aprendizagem e a interpretação das vivências. E a segunda abre a possibilidade para o pesquisador propor uma metanarrativa crítica acerca dos processos de desenvolvimento dos saberes presentes nos relatos.

Neste sentido, as experiências também se conectam com as práticas pedagógicas, uma vez que, para Tozetto e Gomes (2009), as aprendizagens pedagógicas se dão nas práticas e nas vivências do sujeito, durante os seus percursos formativos. Tais práticas, para Bolfer (2008), são formadas na articulação entre teoria e prática, ressaltando a união da formação com a profissionalização, além de sinalizar para o encontro de elementos reflexivos e subjetivos do professor diante de um contexto cotidiano objetivo.

Para Santos (2010), os saberes se conectam com as aprendizagens dadas pelos diferentes percursos de vida, de trabalho e de formação. Neste sentido, as narrativas (auto) biográficas legitimam um espaço de constituição e de pesquisa dos sujeitos, que podem refletir e aprender na reinterpretação dos relatos, clivados por interesses, memórias e disposições entre a micro e a macroesfera. Desta forma, os saberes precisam ser entendidos como plurais, conectados com as diferentes dimensões dos sujeitos e com os lastros nas práticas profissionais e pedagógicas dos professores.

Com relação ao conceito de reflexão, o trabalho do professor, para Santos (2010), está relacionado com a prática reflexiva em prol da formação dos sujeitos. Para tanto, a reflexão docente se articula com a construção dinâmica das identidades e com o reconhecimento de que o processo de aprendizagem na/da profissão ocorre de modo contínuo na relação com os demais indivíduos, instituições e com as transformações sociais.

A reflexão faz parte dos processos formativos do professor e, neste sentido, a abordagem (auto) biográfica pode legar uma contribuição, já que, o processo de narrar as trajetórias de vida, de



formação e de trabalho, pode propiciar uma reinterpretação dos percursos e gerar aprendizagens e novos conhecimentos. A proposição narrativa também une aspectos sociais e objetivos, com os recortes subjetivos e das memórias, de quem narra e de quem pesquisa, reforçando as dimensões formativa e investigativa das narrativas.

Retomando ao ponto da reflexão, ela é relevante para pensar nas práticas pedagógicas ao longo do tempo, marcando como disposto na seção anterior, a centralidade das experiências como mobilizadoras dos demais saberes e das atividades profissionais. Assim, a reflexão é partilhada como objetivo permanente de constituição, dada na articulação entre os processos de vida, de formação e de trabalho, entre os saberes e as dimensões teórico-práticas.

Neste sentido, as experiências narradas colaboram com as dimensões reflexivas, na direção que os percursos de vida podem acionar uma reelaboração e um novo entendimento das práticas realizadas e dos saberes mobilizados diante de algumas situações. Deste modo, autores como Donato e Ens (2008), por exemplo, caracterizaram que os saberes docentes são articulados entre teoria e prática e que a reflexão é elemento central, visto que ela representa um viés crítico diante das práticas e das trajetórias dos professores.

Nesta direção, concorda-se com Nunes (2001) que as práticas pedagógicas estão relacionadas aos saberes, uma vez que, os conhecimentos da docência, principalmente os da experiência que ajudam a moldar um olhar para os demais, vão constituir as ações do professor no seu trabalho. No mesmo sentido, entendendo a docência como uma profissão relacional, heterogênea, inserida nos diferentes contextos e realidades institucionais, as experiências narradas colaboram para pensar em como as vivências são articuladoras das práticas e das mobilizações de outros saberes e reflexões.

Assim, Couto (2009) sublinhou a dimensão de aprendizagem da docência e da profissão, implicada na articulação das reflexões, dos saberes e das práticas, marcando, mais uma vez, a centralidade das experiências e dos aspectos subjetivos e objetivos para a caracterização da profissão. A ideia das experiências como mobilizadoras dos saberes, das práticas e das reflexões se imbrica também pelo caráter dinâmico compartilhado entre as vivências e a formação, no sentido que ambas são contínuas e postas em relação com os demais sujeitos, contextos e instituições, como entenderam Mizukami e colaboradoras (2002).

Deste modo, Nunes (2001) compreendeu que a reflexão se dá no processo dialógico e dinâmico das formações e das experiências, podendo, no caso específico do artigo, as narrativas (auto) biográficas colaborarem com os movimentos formativos e investigativos acerca das práticas, dos saberes e da reflexão. Nesta direção, a reflexão, as práticas e os saberes devem ser observados de modo integrados com o sujeito e os demais aspectos objetivos que o compõem, encaminhando para uma integralidade, para uma não fragmentação.

3. A ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA NA PESQUISA EDUCACIONAL

Nóvoa e Finger (2010) compreenderam que o método (auto) biográfico possibilita uma forma singular de refletir sobre a formação dos sujeitos, sendo esta, uma das principais qualidades e distinções, diante de outras abordagens. Para os autores (2010), as narrativas dos sujeitos se inserem

em um processo reflexivo de (auto) formação, já que, quando o indivíduo narra suas trajetórias, ele oferece outros significados às experiências vividas aprofundando uma compreensão de si inserido no mundo social e da possibilidade das narrativas serem o método, o objeto e o instrumento de investigações.

Na mesma direção, Abrahão (2004) retratou que nas investigações com narrativas (auto) biográficas, os sujeitos, em um movimento autorreferente, apresentam para os demais, os significados e os sentidos atribuídos das suas experiências e das suas trajetórias, compondo o que Delory-Momberger (2008) retratou como uma hermenêutica da prática, que correlaciona à vida, os processos formativos e o movimento de escrita. Por isto, concorda-se com Nóvoa (1992b), que as (auto) biografias, imbuídas das memórias, dos interesses e dos objetivos reflexivos, podem compartilhar de fontes diversas que, considerando as subjetividades, possibilitam pensar em aspectos globais.

Em termos de constituição epistemológica do campo e das agendas de pesquisa, no contexto internacional, o trabalho de Nóvoa e Finger (2010) originalmente publicado no final dos anos 1980, foi significativo por reunir trabalhos de autores da comunidade europeia e canadense, principalmente de linguagens lusófona e francófona, entre outros países e trabalhos organizados por Nóvoa (1999; 1992b), por exemplo, contribuíram para a constituição da área. No contexto brasileiro, Bueno e colaboradoras (2006) reconheceram, a partir dos finais dos anos 1980 e início dos anos 1990, um avanço nas produções nacionais utilizando os referenciais supracitados, flexionando as narrativas com a formação e com a profissão docentes.

Para as autoras (2006), a consolidação dos programas de pós-graduação em educação, a formação de grupos de estudos e pesquisas sobre a temática, a organização de eventos e de associações científicas e o clima político-social, em razão da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), contribuíram para a expansão e a consolidação da pesquisa narrativa (auto) biográfica no cenário brasileiro. Isto, ao fim, sinalizou para o que Passeggi, Souza e Vicentini (2011) reconheceram acerca do potencial amplo das diretrizes teórico-metodológicas para pensar a profissão docente através das trajetórias de vida, de formação e de trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS NARRATIVAS, OS SABERES E AS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA

O professor Roco, nome fantasia escolhido por ele, à época da entrevista, em 2021, tinha 46 anos de idade, sendo deles, 17 como professor concursado efetivo na rede pública mineira. O professor é licenciado e bacharel em história, por uma instituição pública federal e bacharel em direito em uma universidade privada, além de possuir especializações no campo do ensino e da história. Roco é advindo de uma família de classe média, realizou sua escolarização básica em estabelecimentos privado e público. Os pais e os três irmãos possuíam ensino superior. Roco é um homem branco, cisgênero, heterossexual, casado e com três filhos, sendo dois de uma primeira relação e um da atual.

O professor Roco marcou em suas narrativas as suas grandes paixões pela leitura e pela música, a qual também seguiu uma carreira profissional. Sobre a leitura em sua prática docente, o professor relatou que: “[...] às vezes, eu vejo lá um garoto do terceiro ano que está escrevendo mal,



está lendo mal, não consegue dizer qual é o tema central do texto, então eu indico um livro [...]” (Relato Roco, 2021, p. 287). Na mesma direção, Roco (2021, p. 291) destaca que a tônica das suas práticas docentes que mobilizam o seu repertório de saberes, bem como o de seus alunos, é de que:

[...] Então a gente vai fazendo associação para criar significado. Essa que eu acho que é a grande sacada, eu tenho que criar um significado na vida do aluno para ele criar um vínculo. Se ele, aquele aluno que for mordido por essa significação, ele acaba buscando mais conhecimento. Você não passa tudo, mas ele vai começar a ler mais, vai começar a ficar mais crítico, a se politizar em movimentos. Vai começar a questionar. Eu adoro aluno questionador.

O destaque destes dois elementos em suas narrativas, encaminham tanto para uma sinalização da escolha pela docência e pela história, em razão do hábito de ler, como também sobre suas práticas profissionais, a exemplo do uso das músicas em sala de aula. Entretanto, o docente afirmou que mesmo gostando de ler, não se adequava ao ritmo e as imposições da escola e que, apesar do apoio familiar no processo de escolarização, a escolha pela docência e pela música preocupou os pais, uma vez que os irmãos se formaram em carreiras socialmente mais aceitas, a saber: direito, medicina e psicologia.

Dado este quadro inicial, o professor fez um relato acerca das suas compreensões do uso das músicas em sala de aula, mesclando suas proposições pessoais, de sentimento e de aprendizado musical, com as abordagens realizadas para o ensino. Neste sentido, Roco (2021, p. 286-287) narrou que:

[...] Eu vejo muito professor de História usando a mensagem musical. Eu, por exemplo, para você ter uma ideia, na minha vida acadêmica, eu só consegui aprender matemática quando um maestro falou comigo que música era matemática e eu comecei a fazer essa associação. Então, eu aprendi matemática pela música. Eu não faço aquela ideia do recurso didático da música, eu faço mais de documento histórico. Na grade curricular mineira, eu não tenho oportunidade de aprofundar nesse nível de documento histórico [...] Então, eu uso outros meios, por exemplo, por usar a linguagem deles, que eu procuro acompanhar muitas vezes. E posso atingir a mesma situação usando o pensamento do Emicida, que, apesar também, os alunos não têm tanta proximidade com isso, pelo o que eu começo a observar. Então, assim, eu não uso tanto o recurso da música para o sentido da História. Eu já usei e tal, mas eu não vi um feedback muito forte do aluno. Eu detectei uma questão de linguagem, de estilo [...] Mas foi uma guerra porque a garotada queria funk e eu não entendia funk. Então, ali, eu me deparei com um choque cultural; fui prestar atenção naquelas músicas e foi até proibido algumas na escola, a diretora proibiu. Então, por exemplo, a relação que eu tenho com a música, quando eu tinha a idade desses garotos, não é a mesma que eles têm hoje. Para atingir o aluno, eu acho que tem que dar um certo significado na educação, porque eu aprendi isso pessoalmente.

A passagem é indiciosa para pensar sobre uma série de questões dispostas na literatura. Primeiro, o professor na narrativa reflete sobre os seus saberes e as suas formações, reconhecendo a clivagem de seus desejos e de suas trajetórias. Em segundo lugar, Roco, em razão da reflexão e dos sentidos de construção dos saberes, não entende a música como um instrumento isolado, mas sim, como um objeto que pode fomentar a construção de conhecimentos.

Em terceiro plano, do ponto de vista didático, o professor assume um papel de mediação e se relaciona com os saberes prévios dos alunos, em busca de um processo de ensino e do reconhe-

cimento que a sua profissionalização se dá na relação com os estudantes. Esta implicação didática, Roco (2021, p. 285) narrou que a avaliação que ele promove, ocorre de modo formativo, já que:

Dou aula para o cara, falo de História com ele, associo com a vida social dele e o cara começa até a entender. Eu começo a ver o feedback do aluno não pela avaliação em si; às vezes, uma pergunta que o aluno me faz.... Então, eu já estou avaliando a todo instante ali, sobre essa questão da avaliação.

O docente ainda narrou de um processo de tencionar em suas práticas noções de cultura e de poder, quando pleiteou determinados ritmos e artistas nas suas práticas. O professor sinalizou também que o período da pandemia, que foi coevo a realização da entrevista, foi um momento sensível na lógica de reflexão dos saberes. Para além dos problemas impostos pelas desigualdades, cada vez mais escancaradas, também impeliu ao docente uma nova lógica de trabalho remota em função da necessidade sanitária, mas que, por causa dos problemas sociais de acessos e descompasso de políticas públicas, fez com que as práticas docentes fossem mais desafiadoras.

Roco (2021, p. 285) narrou que já teve canais *online* de vídeos e que gosta deste tipo de linguagem, embora, pelo que pareça receber de retorno, que não oferece uma linguagem curta e objetiva para os vídeos. Nesse sentido, ele narrou que:

Eu comecei a colocar vídeos no youtube e aí uns amigos meus: “Cara, você está colocando vídeos lá de duas horas, não tem lógica. É um filme que você está fazendo.” Porque eu gosto da matéria, entendeu? Então, eu aprofundo muito, é uma característica. Acho que é porque eu leio muito, tenho muita informação e fico querendo passar isso, falar isso, problematizar aquilo. Então, eu me envolvo muito.

Então, o professor retorna com a ênfase na leitura e na proposição de construção conjunta de saberes em prol do ensino e de uma prática docente avaliativa que comporte as particularidades dos sujeitos, uma vez que:

Eu estou querendo outra coisa, eu quero que ele leia. Eu quero que ele tire as conclusões dele. Às vezes, eu não estou querendo falar o que é certo ou errado, eu acho que... às vezes, eu quero que ele só leia e quando eu vejo que ele já tem um argumento bom e crítico, esse cara está preparado. Aí, o cara às vezes não tem uma nota boa na prova porque aquela linguagem da prova ele não achou legal mas fez um texto legal, então vamos fazer uma recuperação baseada nesse texto, fazer aberto, porque o cara tem uma desenvoltura maior para o pensamento dele (Relato Roco, 2021, p. 288).

A perspectiva dos saberes e das práticas docentes, de modo dialógico, e conhecendo as realidades e os conhecimentos dos sujeitos se faz presente novamente, de uma forma a observar o entendimento de uma outra lógica da relação profissional, ainda no contato com os estudantes da formação inicial. Ao fim, refletindo sobre os saberes e as práticas, também para os estudantes de licenciatura, o professor destacou que: “[...] Isso é o momento que acontece. Ele tem que vivenciar mais. Ele tem que começar a entrar na vida do aluno. Ele tem que observar a forma como esse aluno vê a realidade e as dificuldades que ele tem. Então, isso tudo está ali no processo de ensino-aprendizagem” (Relato Roco, 2021, p. 293).

Em termos de algumas proposições analíticas, para Fonseca (1997), o professor como um pesquisador, como um produtor de saberes encara o ensino como produto de investigação e de



reinvenção. Neste sentido, Goodson (1992) sinalizou a importância de ouvir as vozes dos professores e entender as relações entre as interseções de suas trajetórias com os aspectos sociais que participam e que compõem. Refletir sobre as vozes dos professores e os seus saberes, apontam para o que Nóvoa (1992a) compreendeu como uma renovação do olhar acerca da formação docente, saindo de uma lógica que preconiza apenas um modelo técnico, de instrumentos para o ensino. Logo, o movimento de pensar sobre as narrativas do professor leva a refletir sobre as suas práticas, oferecendo protagonismo aos percursos narrados pelo professor.

Deste modo, a ênfase nas narrativas oportuniza que não ocorra um silenciamento das vozes e das práticas do professor, reconhecendo suas múltiplas práticas e suas facetas entre os elementos singular e universal (Nóvoa, 1992b). Nesta direção, a partir de Passeggi e Barbosa (2008), reforça-se o sentido de que refletir sobre/com as narrativas do professor são indícios para pensar os movimentos de experiência e de práticas em torno dos seus saberes, que evidenciam dimensões sociais, culturais e subjetivas.

Com relação aos saberes da docência, Roco nas suas narrativas salientou, como já sinalizado na literatura, que eles se constroem na relação com os outros e são diversos. Os relatos de Roco evidenciam as suas experiências pessoais e como supervisor de estágio e de programas de iniciação à docência, como mobilizadores para as suas relações com os estudantes, sejam da educação básica, sejam do ensino superior, a respeito dos saberes da docência. Tais experiências são consideradas na produção dos saberes e das práticas pedagógicas, que coadunam o saber disciplinar do campo histórico com as adequações às realidades e aos currículos.

Isto fora demonstrado no trabalho interdisciplinar com a leitura e com a música, compartilhando dos contextos de vida dos estudantes. Este encaminhamento conforme a tipologia dos saberes da docência de Tardif (2002), também assinalaram, em consonância com a literatura especializada, o processo de reflexão instaurado nas narrativas acerca dos processos formativos e de profissionalização. Do mesmo modo, se apropriando do referencial de Pimenta (1999) os saberes da experiência, pedagógico e do conhecimento, estão colocados à medida que, respectivamente, o professor trata das suas vivências e trajetórias pessoais e formativas; das suas práticas pedagógicas e das relações que propõe entre o campo da história e práticas interdisciplinares, por exemplo.

Neste sentido, o uso das narrativas (auto) biográficas para pensar os saberes e as práticas do professor e dos demais processos adjacentes e que clivam o sujeito, encaminham para o entendimento da necessidade de se lançar luz e uma proposta de significação ao que antes, no caso, suas práticas comuns, não eram entendidas como um objeto de sentido, reforçando que cabe reinvenções a partir do que é considerado dado e acabado, ou ainda ínfimo (Martins, 2008). Portanto, o processo de significação das memórias, em especial ao que se refere aos saberes da docência, permite pensar sobre as apropriações, as rupturas e as continuidades das vivências em face dos possíveis objetos a serem pesquisados, no caso, os saberes e as práticas.

Vale ainda destacar que, a proposição do trabalho com narrativas dialoga com a contribuição já antiga das práticas de narração e também na interface com a literatura, que foram marginalizadas a partir de um estatuto de ciência moderna que não reconheceu tais práticas como científicas. Além disto, a partir das contribuições de Alves (2008), é importante destacar que a proposição narrativa não se reduz a uma descrição acrítica de determinado fato ou trajetória, como já fora

caracterizada por pesquisadores positivistas, mas sim, que reconhece as agências e os interesses envolvidos dos sujeitos, que não buscam ou postulam uma verdade única, sim, um recorte das suas experiências e das suas afetações. Ao fim, entende-se como Alves (2008), que as experiências são compreendidas pelos contextos, pelas realidades e pelos sujeitos, pregressos e daquele momento, que fazem parte das narrações.

Deste modo, o trabalho com os saberes e as práticas a partir das narrativas, evoca um sentido experiencial para Larrosa (2002), na direção que se é necessário sentir, suspender, interromper toda e qualquer ação naturalizada, para refletir e cultivar com delicadeza, outras significações possíveis, reconhecendo como aquelas contingências pessoais e relativas, podem encaminhar para um vislumbre de aspectos sociais e históricos, a respeito dos seus saberes. Assim, as narrativas, compartilhando o entendimento de Bragança (2012), permitem vislumbrar os processos existencial e formativo em um duplo movimento: um de caracterização interna que se expressa, em decorrência das condições e dos contextos externos, postos pelo segundo. Logo, as narrativas acerca dos saberes imprimem práticas sociais comuns e apropriadas pelo professor na dinâmica de ressignificação das memórias compartilhadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo compreender e analisar como as narrativas retratam os saberes e as práticas do professor de história da educação básica em contextos de processos formativo e de trabalho. Para tanto, o texto apresentou os principais entendimentos teóricos acerca das temáticas preconizadas, sendo: saberes da docência, formação, narrativas, práticas pedagógicas e reflexão. Também foram apresentadas as narrativas de um professor de história da educação básica, percorrendo caminhos de análises quanto aos temas enfocados no artigo a partir do relato do docente.

A abordagem narrativa além de compartilhar a sua emergência epistemológica no mesmo período dos debates acerca dos saberes da docência, se mostra com um potencial elevado para refletir sobre questões da formação e das práticas pedagógicas, por exemplo, dispostas nos relatos socializados. Além disto, a reflexão nas narrativas se faz em um duplo movimento heurístico, já que, o docente reflete na produção da sua narrativa, que posteriormente é material de inflexão para investigações. Nesta direção, os saberes da docência, tendo especificidades mas, resguardando, como local comum, as práticas pedagógicas, encontra nas narrativas uma via de pensar as experiências e as histórias de vida, de trabalho e de formação, um mote para a reflexão dos saberes.

Vale destacar que, as discussões a respeito dos saberes da docência enfocaram os movimentos em prol da profissionalização da docência e os conhecimentos dos professores necessários aos processos de ensino e de aprendizagem. Novamente, sublinha-se que, as narrativas podem oferecer possibilidades variadas de interpretação sobre os saberes, já que, além de serem espaço de reinvenção das histórias e trajetórias compartilhadas, também dividem o interesse e o protagonismo com as práticas pedagógicas cotidianas dos professores.

Os relatos de Roco foram bastante indícios para pensar seus processos formativos e de profissionalização em conjunto com os saberes e as práticas em dinâmica de reflexão. O professor demonstrou como os saberes são constituídos nas relações com os outros e os contextos, bem



como, suas características heterogêneas e diversas. As experiências pessoais e profissionais do docente foram o mote mobilizador para a compreensão dos saberes pedagógicos que ele articula com os alunos e as suas apropriações da disciplina de história e do currículo, sem perder de vista um trabalho interdisciplinar com a leitura, a música e a realidade dos sujeitos e das instituições. As narrativas, além de mobilizarem as interpretações, em diálogo com a literatura recortada no artigo, fizeram com que o processo de reflexão do professor perante as suas trajetórias, fosse ilustrado nas relações entre a formação, a profissionalização, os saberes e as práticas.

6. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. M. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPRUCS, 2004.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHmd5p6drYRgQSn/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 24-38.

BOLFER, M. **Reflexões sobre Prática Docente**: Estudo de Caso sobre Formação Continuada de Docentes Universitários. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H.; SOUSA, C.; CATANI, D. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D3dkY9Z7VMn8WxY64Nv5gp-d/?format=pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CARDOSO, A.; DEL PINO, M.; DORNELES, C. Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauthier. Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes Docentes no Brasil. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-20. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 10 mai. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORRÊA, P. R.; PASQUALLI, R. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas. **Ensino**, Londrina, v.23, n2, p. 229-238, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/9085>. Acesso em: 27 abr. 2024.

COUTO, M. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância. **Debates em Educação**, Fortaleza, vol. 1, n. 1 Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/30/23>. Acesso em: 27 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografias e Educação**: figuras do indivíduo projeto. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luís Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008.

DEROSSI, C. C. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência na supervisão do estágio curricular em História**: narrativas de professores da Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. A Docência Contemporânea: Entre Saberes Docente e Práticas. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE – Formação de Professores, 2008. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008, p. 35-55. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor (a) - pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBLENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.



GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992.p. 64-90.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In.: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de Wanderley Geraldí. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Disponível em: <www.anped.or.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e História na modernidade anômala. São Paulo: Contexto, 2008.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul/dez., p. 76-99, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269/0>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª edição, Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes na formação de docente: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, no 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PASSEGGI, M.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002276450>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PASSEGI, M.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior**: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JR, C. A. (org.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, nº 1, vol. 57, febr, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 27 abr. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 13, p. 159-185, Jan/Fev/ Mar/ Abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci>. Acesso em: 27 abr. 2024.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, volume 17, nº 2. p. 32-50. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150>. Acesso em: 27 abr. 2024.

Como citar – ABNT

DEROSSI, Caio Corrêa. Saberes da docência: entre narrativas, profissionalização e práticas. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 22, e2024024, Dezembro, 2024.
<https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74838>

Como citar – APA

Derossi, C. C. (2024). Saberes da docência: entre narrativas, profissionalização e práticas. *Revista Poiesis Pedagógica*, 22, e2024024. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74838>

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 10 de outubro de 2024.

Aprovado: 14 de novembro de 2024.

Publicado: 27 de dezembro de 2024.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Caio Corrêa Derossi; **Introdução ou Considerações iniciais:** Caio Corrêa Derossi; **Referencial teórico:** Caio Corrêa Derossi; **Metodologia:** Caio Corrêa Derossi; **Análise de dados:** Caio Corrêa Derossi; **Discussão dos resultados:** Caio Corrêa Derossi; **Conclusão ou Considerações finais:** Caio Corrêa Derossi; **Referências:** Caio Corrêa Derossi; **Revisão do manuscrito:** Caio Corrêa Derossi; **Aprovação da versão final publicada:** Caio Corrêa Derossi.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.



Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



Licença de uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.



Processo de avaliação

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

Editora

Cláudia Tavares do Amaral

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.



Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

