

Percursos de formação: experiências e trajetórias (re) significadas nas histórias de vida de professoras no PARFOR

*Emerson Augusto de Medeiros**

*Ana Lúcia Oliveira Aguiar***

Resumo

Este artigo emerge de um Projeto de Pesquisa acerca da formação docente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, financiado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. O estudo objetiva pensar a respeito de experiências e trajetórias vividas nos percursos de formação de alunas no PARFOR/UERN, professoras em escolas do campo, as quais foram (re) significadas em suas histórias de vida. A pesquisa utilizou o método qualitativo e de histórias de vida impressas em cinco documentos do total de 39, intitulados de “cartas da esperança”, das participantes da investigação. Como considerações do estudo, pontuamos experiências e trajetórias significativas em contextos institucionais da formação, mais especificamente, as vivências e estudos em componentes curriculares específicos da formação, a saber: Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, Didática, Psicologia da Educação, entre outros; e experiências e trajetórias relacionais entre as alunas/professoras do campo que englobam a socialização de momentos de suas vidas pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Percursos de Formação; Formação de Professores; Experiências; Trajetórias; PARFOR/UERN.

* Mestre em Educação. Professor Assistente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

emerson.medeiros@ufersa.edu.br

** Doutora em Sociologia. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, cursando Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal do Ceará. Coordenadora da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas – DAIN/UERN. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN.

Formation courses: experiences and paths meaning in teaching life stories in PARFOR

Abstract

This article emerges from a research project on teacher education in the National Education Teacher Training Plan Basic – PARFOR, funded by the State University of Rio Grande do Norte – UERN. The study aims to think about trajectories and experiences in training courses of students in PARFOR/UERN, teachers in the field schools, which were (re) signified in their life stories. The research used the qualitative method and printed life stories in 5 Total Document 39, titled “Letters of Hope”, the participants of the investigation. As considerations of the study, we pointed experiences and significant trajectories in institutional training, more specifically the experiences and studies on specific curriculum components of training, namely: Supervised in Early Childhood Education, Teaching, Educational Psychology, among others; and experiences and relational paths between the students / teachers of the field that include socializing moments of their personal and professional lives.

Keywords: Formation Courses; Teacher Formation; Experiences; Trajectories; PARFOR/UERN.

Senderos de formación: experiencias y caminos significados en las historias de vida de maestros en el PARFOR

Resumen

Este artículo surge de un proyecto de investigación sobre la formación del profesorado en el Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica – PARFOR, financiado por la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte – UERN. El estudio tiene como objetivo pensar sobre las trayectorias y experiencias en los cursos de formación de los estudiantes en PARFOR/UERN, los maestros de las escuelas del campo, que fueron (re) significaron en sus historias de vida. La investigación utilizó el método cualitativo y las historias de vida impresas de 5 documentos del total de 39, titulado de “Cartas

de la Esperanza”, de las participantes de la investigación. Como consideraciones del estudio, hemos señalado experiencias y trayectorias más significativas de formación institucional, más concretamente, las experiencias y estudios sobre los componentes específicos del plan de formación, a saber: Supervisado en Educación Infantil, Didáctica, Psicología de la Educación, entre otros; y las experiencias y caminos relacionales entre los estudiantes / profesores del campo que incluyen momentos de socialización de sus vidas personales y profesionales.

Palabras clave: Senderos de Formación; Formación de Profesores; Experiencias; Trayectorias; PARFOR/UERN.

Introdução

O presente artigo advém do Projeto de Pesquisa intitulado “A Formação Continuada de Professores/as e Inclusão por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: saberes docentes e formação profissional”, financiado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq. Como objetivo do estudo, enfatizamos pensar sobre experiências e trajetórias vividas por alunas/professoras do campo no Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UERN.¹

O projeto analisa documentos escritos, nominados de “cartas da esperança”, desenvolvidos pelas alunas/professoras do campo no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN. As “cartas da esperança” imprimem as histórias de vida profissional e pessoal de alunas do Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN, atuais professoras em escolas do campo. Como recorte da análise, atentamos para elementos destacados nas histórias de vida das participantes da pesquisa, os quais dizem respeito às experiências e às trajetórias que foram significativas nos percursos de formação no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN.

¹ Os dados da primeira parte do Projeto de Pesquisa foram publicados no documento: AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; MEDEIROS, Emerson Augusto de; DANTAS, Amélia Ferreira. Histórias de Si: narrativas da formação continuada de professores do/no Curso de Pedagogia/PARFOR. *Revista Cocar*, v. 9, n. 18, p. 233-254, jun./dez., 2015.

Nesse sentido, acreditamos que os percursos de formação vividos no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN para as participantes da pesquisa permitiram o diálogo e a construção de saberes sobre a docência, possibilitando a (re) significação a respeito de práticas pedagógicas e educativas, bem como acerca do trabalho docente nos diferentes espaços onde atuam.

Cabe destacar que concebemos os percursos de formação como processos de si próprios que desenvolvem e formam a identidade profissional e pessoal dos sujeitos. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe trocas, interações sociais e individuais, experiências e trajetórias, um sem fim de relações. Ter contato ao modo como cada sujeito se forma é ter em conta a especificidade de sua história de vida e, sobretudo, o modo singular como atua no mundo. Os percursos de formação são, assim, percursos de vida, de histórias, de experiências e de afirmações dos sujeitos com os contextos dos quais são parte (MOITA, 2000; NÓVOA, 2009; DOMINICÉ, 2010; PINEAU, 2010).

No que concerne ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, sabemos que ele é resultante da ação coletiva do Ministério da Educação – MEC, de Instituições Públicas de Educação Superior – IPES, e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (do Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007), que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com Estados e municípios (AGUIAR, MEDEIROS & DANTAS, 2015).

No ano de 2007, os Estados e os municípios da federação brasileira destacaram Planos de Ações Articuladas, nos quais pensaram sobre necessidades, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, vislumbrando fortalecer a formação de professores/as exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, para todos/as os/as docentes que lecionam na educação básica (AGUIAR, MEDEIROS & DANTAS, 2015).

Com o PARFOR, o/a docente sem formação acadêmica ou sem formação específica para a sua área de atuação, poderá se graduar nos cursos de 1^a. Licenciatura, com carga horária

de 2.800 horas, destinados para professores/as que lecionam na educação básica sem formação no ensino superior; de 2ª. Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores/as que são licenciados/as, porém atuam em outra área de formação; e de Formação Pedagógica, para professores/as que tiveram a formação em cursos de bacharelado e exercem a docência na educação básica (AGUIAR, MEDEIROS & DANTAS, 2015).

Na UERN, o Curso de Pedagogia – PARFOR – contempla discentes que foram formados/as pelo antigo curso de magistério, não possuindo, assim, a formação em nível superior. Os/as discentes do Curso exercem a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa linha explicativa, é plausível dizer que, a maioria dos/as formandos/as dos Cursos de Licenciatura – PARFOR/UERN são professores/as em escolas públicas das redes municipais das cidades de Assu, Apodi, Mossoró, Pau dos Ferros, e Patu, municípios do Estado do Rio Grande do Norte contemplados com a proposta.

Neste estudo, inferimos que a pesquisa atentou para alunas/professoras do campo que exercem a docência em escolas situadas em espaços rurais dos municípios de Apodi e Mossoró – RN. Ao todo, foram elaboradas 39ve “cartas da esperança”, das quais selecionamos para pensar no momento 5 documentos, em consequência do quantitativo de informações atestadas nas histórias de vida das participantes do estudo.

A inclusão de alunas/professoras do campo na pesquisa teve como princípio motivador o fato de que elas atuam em escolas do campo, espaços silenciados e marginalizados pelas políticas públicas e ações desenvolvidas historicamente na educação (MEDEIROS & AGUIAR, 2015). Assim sendo, acreditamos que as participantes da investigação são guardiães de saberes da experiência que necessitam de visibilidade no contexto educacional.

Como metodologia do estudo, referenciamos o método qualitativo, o qual permite a interpretação de fatos e acontecimentos históricos, sociais e culturais a partir de uma realidade existente (MINAYO, 2007).

Somando-se ao método qualitativo, utilizamos as histórias de vida das participantes da investigação. Para Moita (2000, p. 116), as histórias de vida como recurso metodológico nas pesquisas no campo educacional “permitem compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo nas diversas dimensões de uma vida”.

A autora citada diz que só uma história de vida proporciona captar a forma como cada sujeito se forma ou se (auto) forma, da mesma maneira, somente a história de vida põe em evidência como cada pessoa mobiliza seus saberes, seus valores, suas ações, para ir dando forma à sua identidade (MOITA, 2000).

Nesse interim, as histórias de vida das participantes da investigação se somaram, pois contribuíram para pensarmos nas experiências e nas trajetórias que foram significativas nos percursos de formação de alunas/professoras do campo no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN.

As “cartas da esperança” foram produzidas no período final do trabalho de conclusão do Curso. Elegemos os meses de fevereiro a junho de 2014. Aclaramos que os documentos escritos não foram elaborados em um único momento. Por vezes, as participantes da pesquisa elencaram suas histórias de vida, em diferentes espaços e tempos. Para este trabalho selecionamos recortes das histórias de vida, os quais definem, em parte, percursos de formação no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN, dando ênfase às experiências e às trajetórias significativas vividas no decorrer da formação acadêmica.

Para a interpretação das histórias de vida das participantes do estudo, apoiamo-nos nas investigações de Moita (2000), Passegi (2008), Delory-Mombeger (2008), Nóvoa (2009), Souza (2010), e Aguiar, Medeiros e Dantas (2015), que dialogam a respeito do trabalho com histórias de vida na formação de professores/as.

Posto isso, o texto encontra-se estruturado em três momentos: no inicial, apresentamos considerações teórico-metodológicas sobre a pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida no campo educacional. No segundo momento, tecemos breves notas teóricas com relação à formação de professores/as

no Brasil e sua relação com o PARFOR/UERN e, por último, discorreremos acerca das trajetórias e experiências no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN (re) significadas nas histórias de vida de alunas/professoras do campo.

Pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas

O trabalho com (auto) biografias e histórias de vida no contexto da pesquisa em educação, no Brasil, vem crescendo fortemente nas últimas décadas.² Todavia, muitos são os questionamentos levantados por pesquisadores/as acerca da temática, entre os mais comuns, na perspectiva de Souza (2006), estão os que se referem às terminologias adotadas nos estudos. São heterogêneos os termos utilizados na pesquisa em educação, principalmente as investigações que versam a respeito da formação docente (ABRAHÃO, 2004; SOUZA, 2006).

As (auto) biografias, as histórias de vida, as narrativas de formação, o relato oral, os depoimentos orais e escritos, as biografias e a história oral temática são algumas das tendências ou modalidades tipificadas da expressão polissêmica da pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida (CATANI, 1997; MOITA, 2000; SOUZA, 2006; PASSEGI, 2008; JOSSO, 2010a).

Abrahão (2004), em seu texto a aventura (auto) biográfica: teoria e empiria, afirma que a pluralidade de termos reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas adotadas nas pesquisas oriundas dos diversos campos disciplinares do conhecimento.

Nas ciências sociais, mais especificamente, na história, na antropologia e na sociologia, a pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida se inscreve sob a influência da História Oral (no imbricamento com a Escola dos Annales), esta concebida como uma “metodologia de pesquisa qualitativa que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos silenciados na ‘memória oficial’ e não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar” (QUEIRÓS, 1988, p. 19).

² Estudos de Souza (2006) mostram que a pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida está entre os estudos mais exercidos no cenário da Pós-Graduação em Educação no país.

Nas pesquisas na área da educação, Souza (2006, p. 23) esclarece que:

Adota-se a história de vida e a abordagem (auto) biográfica, mais especificamente, o método (auto) biográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras, seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

Catani (1997), contribuindo ao diálogo, adverte que a pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida instaura-se na educação, pelo crescente interesse em compreender as práticas e as culturas escolares, os processos de feminização do magistério, de profissionalização da profissão professor, das práticas docentes e das reformas educativas, atentando aos sujeitos envolvidos na investigação de modo individual e coletivo.

Ascendendo no palco da educação brasileira durante a década de 1990, do século passado, nominada de investigação-formação, a pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida corresponde a uma denominação genérica de investigação, visto que se revela como pertinente para a (auto) compreensão dos sujeitos, de suas aprendizagens e vivências construídas ao longo de suas trajetórias vitais.

Nóvoa e Finger (2010), ao teorizar a respeito do tema, apontam que, desde a sua origem, diferentes pesquisadores/as têm construído os seus estudos adotando tendências plurais acerca da pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida. Os autores mencionados elucidam estudos realizados em países europeus (França, Itália, Portugal, Suíça e Espanha) e no Canadá que utilizam a pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida, conforme os objetivos das investigações e os campos de conhecimentos a que essas se vinculam.

Souza (2010), Josso (2010b) e Queirós (1988), ancorando-se nas ideias de Dominicé (1988), Nóvoa (1992) e Pineau (1988), discorrem sobre as principais tendências apontadas na pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida.

A biografia, sendo a primeira tendência apresentada por Souza (2010), compreendida como o escrito da vida do outro, é frequentemente utilizada nas pesquisas que se focam na história de vida de um sujeito, que pertenceu/pertence a um contexto ou grupo social, no qual se destacou pelo seu trabalho ou influência no desenvolvimento do grupo. A exemplo, Souza (2010) cita estudos arrolados no campo da história da educação, os quais aludem sobre “personagens” que tiveram grande relevância na história.

As autobiografias, segundo Josso (2010b), expressam os escritos da própria vida do pesquisador/a/pesquisado/a, caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.

É nesse movimento de “caminhar para si” que a pesquisa com autobiografias nomina-se de investigação-formação, pois os sujeitos da investigação buscam em suas trajetórias expressar o vivido e nesse caminho encontrar os pontos formativos para uma mudança de comportamento, de atitudes e de entendimento acerca de suas experiências e de suas vidas.

As narrativas de formação, por conseguinte, deslocam sua atenção para momentos da formação em tempos e espaços específicos. Elas traduzem apenas recortes das histórias de vida dos sujeitos, que não se referem à história de vida do/a pesquisador/a, mas sim às itinerâncias dos/as pesquisados/as. No trabalho com as narrativas de formação, tenciona-se aquilo que é ou foi formativo em um dado momento histórico para os sujeitos que narram suas experiências. Este trabalho permite, na medida do possível, que os sujeitos pesquisados caminhem para a sua (auto) formação (JOSSO, 2010b).

Diferente do trabalho com as autobiografias, em que o sujeito pesquisado é também pesquisador, e do trabalho com as biografias em que o sujeito pesquisado não participa da pesquisa diretamente, as narrativas de formação podem ser escritas ou orais e se facultam a tempos escolares. Essa tendência é bastante utilizada nos trabalhos sobre sujeitos (professores/as ou alunos/as) que se encontram em processos de formação inicial e continuada (SOUZA, 2010; JOSSO, 2010b).

O relato oral, interligado aos estudos desenvolvidos na educação que estão subscritos nos campos de investigação da antropologia e da sociologia, busca registrar as vozes de sujeitos sobre aspectos ou problemas relativos a um coletivo ou a uma comunidade. Seu caráter inventariante se reporta à teia de fatos que permitem compreender os problemas a partir das falas e da reconstrução da realidade sócio histórica, dos membros que participaram no momento em que os acontecimentos foram vividos.

De acordo com Souza (2010), a expressão relato oral foi introduzida pela primeira vez na França, na década de 1960, em uma pesquisa realizada com professores/as a respeito da educação francesa após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A pesquisa estava associada a uma perspectiva sociológica.

A história oral temática, similar ao relato oral, também concatena sua atenção aos estudos sobre problemáticas de grupos ou comunidades silenciadas social e historicamente, porém, ao contrário do relato oral, a história oral temática visa apenas um recorte da história, selecionando temas que permitem chegar à compreensão e reconstrução dos acontecimentos (QUEIRÓS, 1988).

Os depoimentos orais e escritos, por sua vez, se referem às histórias de vida de sujeitos para se coadunar ao estudo, porém os pesquisados não são os principais interlocutores que permitem chegar à compreensão do que se propõe (SOUZA, 2010).

O conjunto de falas ou registros escritos, concebidos como depoimentos orais e escritos, são guiados por uma sequência lógica e sistemática dos fatos, os quais estão relacionados aos acontecimentos e à realidade para serem em si, interpretados. É comum o uso de depoimentos orais ou escritos nos estudos que se relacionam à memória coletiva ou individual de sujeitos ou lugares (SOUZA, 2010).

Os estudiosos ao trabalharem com os depoimentos orais e escritos assumem um papel de “pesquisadores/as sociais”, logo seu trabalho consiste a partir das contribuições dos “depoentes” reconstruírem a realidade social utilizando outros elementos (fotografias, imagens, diários, objetos pessoais dos/as pesquisados/as, entre outros) (SOUZA, 2010).

As histórias de vida, também utilizadas como tendência na pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida, podem ser consideradas como o “relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”, de forma oralizada ou escrita (SOUZA, 2010, p. 29).

Diferente de todas as tendências pontuadas no texto, nas histórias de vida quem decide o que deve ou não ser contado é o sujeito pesquisado, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante na cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o/a pesquisador/a dirija a conversa ou oriente a escrita, de forma sutil, é o sujeito, participante do estudo, quem determina o “dizível” e o “indizível” da sua história e os percursos da sua vida. A totalidade da história é válida na compreensão da subjetividade do sujeito, sendo esta o principal elemento de fonte e entendimento da realidade.

É desse lugar teórico-metodológico que muitos/as pesquisadores/as na educação têm buscado como opção metodológica construir seus estudos. A pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida assume um papel potencializador no fazer científico nas ciências humanas e sociais, as quais, até pouco tempo, encontravam-se mergulhadas no positivismo e na racionalidade de conceber a construção do conhecimento.

Ferrarotti (1988), ao discutir em sua obra *Sobre a autonomia do método autobiográfico*, instala um debate acerca da autonomia e consolidação da pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida como um novo fazer pesquisa no campo das ciências sociais.

Para o referido autor, a utilização da pesquisa (auto) biográfica e de histórias de vida corresponde a uma exigência nas ciências sociais e humanas, caracterizando-se inicialmente como uma “necessidade de renovação metodológica” como forma de rompimento com a metodologia clássica das ciências sociais centradas na “objetividade e na intencionalidade nomotécnica” (FERRAROTTI, 1988, p. 17).

Com base no exposto, o que propomos neste texto é pensarmos, a partir das histórias de vida de alunas/professoras do

campo, sobre experiências e trajetórias no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN que foram significativas em seus percursos de formação.

Acreditamos, assim como Ferrarotti (1988, p. 20), que “as pessoas devem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe”. Neste sentido, é justo caminhar em um fazer ciência que medeie e traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais.

A formação de professores/as no Brasil e o PARFOR/UERN: breves notas de uma história

A formação de professores/as no Brasil é um tema corrente no debate e na agenda educacional, seja nos encontros e eventos que tematizam a educação, seja no cotidiano das escolas e nos cursos de licenciatura no ensino superior. Não sem razões, uma vez que o/a professor/a vem assumindo um papel essencial na sociedade atual.

Gatti e Barretto (2009), em um estudo realizado com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, de 2001 a 2007, asseveram que há um aumento persuasivo na quantidade de cursos de licenciatura abertos no país. Essa expansão se efetiva, principalmente, pela falta de professores/as em todos os segmentos da educação básica. Nas áreas de ciências naturais e matemática, é alarmante a realidade.

Ademais, o aumento de cursos de licenciatura no Brasil impulsionou-se pelos documentos legislativos que exigem a formação docente em nível superior para quase toda educação básica. Podemos referenciar nesse instante o que prescreve o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, o qual diz que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, permitindo-se a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental. A LDB demarcou um prazo de dez anos³ para o cumprimento dessa meta, de acordo com o parágrafo 4º. do Art. 87: “[...] Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

No entanto, em virtude da descrença e da desvalorização do magistério construídas ao longo da história, a profissão professor tem ocupado um status secundário no sentido econômico e social de nossa civilização (GATTI & BARRETTTO, 2009; NÓVOA, 2009).

Mesmo com o aumento de quase 70% na criação de cursos de formação de professores/as no Brasil, nas últimas décadas, esse número torna-se insignificante quando verificamos a permanência e a conclusão dos/as discentes nos cursos. Por outro lado, o crescimento de matrículas na educação básica conflui para a ascensão da necessidade de professores/as formados/as (GATTI & BARRETTTO, 2009).

Ao direcionarmos nosso olhar para a educação do campo, essa conjuntura se torna ainda mais complexa. Araújo (2015) ressalta que há no país mais de 160 mil docentes lecionando nos espaços rurais sem o grau mínimo de escolarização exigido na legislação.

Independente das ações advindas dos movimentos sociais do campo, o quadro que condiz com a educação do campo no que concerne à formação de professores/as é preocupante, haja vista que esse ponto tem deslocado sérias implicações para as comunidades rurais, tais como a evasão, o analfabetismo, o nível de escolaridade dos sujeitos do campo, entre outros. As regiões norte e nordeste se exercem de modo hegemônico nesse cenário.

Aguiar, Medeiros e Dantas (2015, p. 238) informam que, atentando aos diferentes contextos a respeito da falta de professores/as licenciados/as no país:

[...] o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu no país a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime

³ Esse prazo finalizou em 2006.

de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada de profissionais, os quais não detinham formação específica para atuação na educação e em suas modalidades.

Reforçamos que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR é direcionado aos/às docentes que lecionam nas escolas públicas estaduais e municipais do país, sem formação que atenda à LDB, destinando cursos superiores públicos e gratuitos e de “qualidade”, agregando municípios de 21 (vinte e um) Estados da Federação, por intermédio de 76 Instituições de Ensino Superior, das quais 48 são instituições federais e 28 se dizem de instituições estaduais, com a colaboração ainda de 14 universidades comunitárias (AGUIAR, MEDEIROS & DANTAS, 2015).

O PARFOR foi alicerçado no país por meio da Portaria Normativa nº. 9, de 30 de junho do ano de 2009, do Ministério da Educação – MEC, tendo como perspectiva de contribuir nas discrepâncias que se assolam na educação básica, em especial, na falta de professores/as formados/as. No Rio Grande do Norte se coadunaram ao PARFOR, à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, à Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA e à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

No Estado, embora já tenham existido ações que buscaram minimizar essa conjuntura, a exemplo citamos o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROFORMAÇÃO, sabemos que há um vácuo no que se refere à falta de professores/as licenciados/as para toda educação básica, especialmente para a atuação na educação das populações rurais. Somente no ano de 2015 foram fechadas mais de 100 escolas em 52 municípios do Estado do Rio Grande do Norte, tendo como um dos motivos a falta de professores/as com o grau mínimo exigido pela legislação brasileira (MEDEIROS & AGUIAR, 2015).

O PARFOR, instituído na UERN no segundo semestre do ano de 2009, atentou especialmente para municípios em que há a necessidade de professores/as graduados/as na rede básica

de educação. Com destaque, nesse contorno territorial, estão os municípios de Assu, Apodi, Mossoró, Pau dos Ferros e Patu, loci que agregam um quantitativo significativo de sujeitos vivendo no campo ou são celebrados como cidades-polo da mesorregião do oeste potiguar do Rio Grande do Norte, espaço que possui uma população eminentemente rural.

Atualmente, o PARFOR/UERN possui 372 discentes matriculados em 12 turmas, nas seguintes licenciaturas: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras com habilitação em Espanhol, Música e Pedagogia.

Os Cursos de Licenciatura – PARFOR/UERN seguem a modalidade presencial, com aulas nos fins de semana e nos feriados nacionais. O período mínimo de conclusão dos cursos é de dois anos para os cursos de 2^a. Licenciatura e de quatro anos para os cursos de 1^a. Licenciatura.

Em relação ao Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN, destacamos no estudo, pelo mesmo ter sido até o momento o curso com maior número de turmas formadas, em virtude das demandas ressaltadas pelos municípios que fazem parte do projeto de formação docente em discussão. Em quase todos os municípios que ofertaram licenciaturas em parceria com o PARFOR/UERN, houve a preocupação com a formação docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Grosso modo, o PARFOR/UERN tem palmilhado pelas arestas que tanto temORIZAM e fragilizam a educação básica atualmente: falta de professores/as formados/as para todas as etapas da educação básica. Temos consciência de que sua efetivação não resolve, na totalidade, essa problemática histórica, porém, a sua execução tem apresentado caminhos para êxitos ou não, que em nível de pesquisa acadêmica necessitam ser pensados, vividos e refletidos.

Experiências e trajetórias da formação no curso de pedagogia – parfor/uern: com a palavra, alunas/professoras do campo

No momento inicial deste trabalho afirmamos que os percursos de formação podem ser compreendidos como algo

que é experienciado, estando intimamente imbricados com as experiências e as trajetórias dos sujeitos que os vivem.

Destarte, a intuição de partida na pesquisa era que “ler” as “cartas da esperança” a partir de uma perspectiva teórica sobre a formação de professores/as poderia ser significativa, não só como quadro analítico acerca de questões referentes à formação docente, mas também como ponto de referência para o esboço de uma reflexão a respeito da formação do/a professor/a no PARFOR/UERN.

Recolocamos que no centro do estudo estão as experiências e as trajetórias de sujeitos que foram significativas no decorrer do Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN, e que de certa maneira ampliaram o olhar, as dimensões éticas, sociais e pedagógicas das participantes da investigação acerca da docência. Neste caminho discursivo, as participantes da pesquisa destacam:

Quando eu entrei nesse curso, não imaginava a reviravolta que ele ia trazer à minha vida. Primeiro, porque como professora sempre sonhei em ter uma graduação e frequentar uma faculdade. Muitas vezes minhas ex-alunas da comunidade [...] vinham com questões para mim, e quase sempre fiquei no silêncio, pois tinha vergonha de não saber. A minha experiência no PARFOR foi um divisor de águas. [...] eu celebro nesse papel o que aprendi nas disciplinas de psicologia da educação e alfabetização e letramento. Eu não fazia ideia do quanto os fatores psicológicos e biológicos influenciam na aprendizagem da criança. [...] como professora alfabetizadora mudei minha visão, porque agora entendo um pouco que cada aluno tem sua fase para aprender. [...] As professoras do PARFOR também nos ensinaram muito sobre como ter uma postura elegante na sala de aula. [...] aprendi a valorizar minha profissão. Agora sou quase formada. [...] acho que no PARFOR todas nós, professoras, levamos aprendizagens de nossas professoras. [...] Parece ser estranho, mas nossas educadoras nos ensinaram a ser mais mulher. Entro em minha sala de aula e me espelho em algumas delas pela elegância e pela postura de ensinar (Carta da Esperança 1,⁴ Apodi – RN, 17 de maio de 2014).

⁴ Independente da autorização que obtivemos para a divulgação dos nomes das participantes do estudo preferimos não utilizá-los, optando pela enumeração das “cartas da esperança” conforme a ordem alfabética das escritoras.

O que mais me tocou no PARFOR foi a minha participação no estágio. [...] estou com quase 15 anos de sala de aula e não pensava que ensinar no maternal é tão complicado. [...] eu não sou alfabetizadora. [...] no estágio eu tive que enfrentar essa dificuldade, pois não podia mais continuar. [...] digo que no curso nem tudo foi flores porque não aprendemos só com o que é bom. [...] algumas colegas falam das coisas positivas. [...] eu digo que também tive sofrimento. [...] não tinha apoio no início do curso da escola para estar aqui. [...] faltava os encontros aos sábados para estar aqui. [...] alguns professores conversavam comigo e isso motivou a continuar, fora os problemas de saúde que enfrentei, quando sofri o acidente e tive que ficar por dois meses sem vir (Carta da Esperança 2, Apodi – RN, 17 de maio de 2014).

[...] confesso que na minha vida de professora não me importava com o planejamento de minhas aulas. Eu sabia de sua importância para aprendizagem do aluno e para aula ser rendosa. [...] na minha trajetória no PARFOR, acho que o que mais ficou foram às leituras e os debates em aulas sobre didática. [...] eu aprendi que para ser professor não basta saber o conteúdo e nem saber repassar, é muito além. [...] o aluno precisa ter consciência do que está fazendo. A didática tem a ver com o que, como e porque ensinar os conteúdos. [...] não posso deixar de falar das conversas entre nós professoras. [...] aprendermos muito trocando nossas experiências. [...] Na escola não vivemos essa prática de falar dos nossos dias e das nossas angústias. Aprendemos muito com cada uma de nós. Há professoras que estão em sala de aula há quase trinta anos e percebemos que sempre temos coisas para aprender. [...] o almoço e o lanche da manhã são festas para nós. [...] sinto saudade antes de terminar (Carta da Esperança 4, Apodi – RN, 17 de maio de 2014).

Escrevo nessa carta que a experiência mais significativa que tive no PARFOR foi de fazer minha monografia. Tive medo porque me sentia incapaz, mas com a ajuda de minhas colegas e da orientadora, superei esse obstáculo. [...] quero lembrar que sempre fui tímida e calada na sala de aula e isso não quer dizer

que não gostava do curso. Tinha medo de falar coisas erradas e com o tempo passando [...] aprendi a escrever e a participar das atividades. [...] eu era uma mulher com poucas leituras. [...] a leitura abre os horizontes da mente e tem me dado chance de conhecer melhor o mundo. [...] me considero uma boa professora, comprometida com o ensino-aprendizagem dos alunos. [...] finalizo minha carta dizendo que aprendi demais no PARFOR. [...] quando cheguei era leiga e agora me sinto mais preparada para enfrentar os desafios na escola e na minha turma (Carta da Esperança 3, Mossoró – RN, 26 de abril de 2014).

Eu tive momentos importantes no curso. [...] ampliei minha visão de mundo sobre coisas que não imaginava. [...] pensei que ao entrar no curso estudaria coisas de português, de história. [...] foi surpresa estudos que fizemos na lei da educação e os direitos que temos e que não sabemos. [...] em uma das aulas discutimos a nossa categoria e me senti mal porque pouco sabia do que temos direito. [...] estudamos história da educação e pude ver memórias de professoras muito parecidas comigo. [...] eu me formei no antigo primeiro grau e a escola era muito precária. [...] quando tive conhecimento sobre uma pesquisa que foi sobre o grupo escolar que estudei fiquei emocionada. [...] eu lembro que os seminários foram valiosos pela minha timidez (Carta da Esperança 5, Mossoró – RN, 17 de maio de 2014).

As trajetórias e as experiências desenrolam-se em tempos e espaços concretos da formação docente que tiveram algumas características que merecem ser sublinhadas. Essas cinco alunas/professoras do campo, quando se dizem, se narram, evidenciam a sua condição de sujeito inconcluso no mundo (FREIRE, 2007).

O primeiro aspecto significativo ilustrado no conjunto das histórias de vida confere ao que as participantes do estudo aprenderam em componentes curriculares específicos do curso, os quais se somaram para a construção de conhecimentos sobre si e sobre contornos do âmbito de sua profissão: a prática pedagógica.

As “cartas da esperança” elucidam discussões envoltas aos fundamentos da educação e também às questões teórico-práticas

da docência. Os estudos com conteúdos do campo da Psicologia da Educação, da Didática, da Alfabetização e do Letramento e do Estágio Curricular Supervisionado emergem nas experiências e trajetórias das alunas/professoras do campo, como relevantes ao seu crescimento.

Para Nóvoa (1992), as áreas de conhecimento que sustentam os fundamentos da educação não abrangem apenas conteúdos de cunho social, cultural, político e econômico da sociedade. As diferentes áreas que os compõem (história, sociologia, antropologia, filosofia, psicologia, política, entre outros), são determinantes para a compreensão de elementos que envolvem o sujeito e sua relação com problemáticas construtoras e estruturantes do meio social que de certa medida unificam-se na individualidade de cada ser humano.

Em continuidade, o campo de estudo da didática inerente em uma história de vida das participantes do estudo, sendo em si mesmo interdisciplinar, vai muito além do ato de perspectivar o saber fazer e o aprender a ensinar. Como bem elucida a “carta da esperança 4”, selecionar conteúdos, planejar e lecionar envolvem a compreensão de sujeitos e contextos e de sua relação com o saber; de suas temporalidades e mais do que isso, das condições objetivas e subjetivas para o aprender.

Ao contexto da Alfabetização e do Letramento não diferente da relevância atribuída aos estudos no cerne da Psicologia da Educação adicionam-se conhecimentos acerca dos processos de alfabetização dos/as alunos/as. Encontramos em outras “cartas da esperança”, não pontuadas neste texto, em virtude do espaço que temos para tal finalidade, a referência ao campo de estudos e conhecimentos a respeito da Alfabetização e do Letramento. Muitas alunas/professoras do campo do Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN atuam em contextos da educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental, com turmas multiseriadas, ambiente “comum” nos espaços rurais (MEDEIROS & AGUIAR, 2015). A experiência nesses contornos educativos motiva o desenrolar de trajetórias e de novas experiências para a ampliação de saberes que permitam ressignificar as ações que se conectam às tramas dos processos de alfabetização.

O Estágio Curricular Supervisionado, por sua vez, desenvolvido na educação infantil, também merece menção no pensar das experiências e trajetórias marcantes na formação no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN. Lima (2012) afirma que os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de licenciatura têm servido de nexo para o estabelecimento da relação teoria e prática e para a compreensão de parte da complexidade que envolve a educação na atualidade.

Na “carta da esperança 2” o Estágio Curricular Supervisionado se concentra como um espaço de superação acerca de limites no que tange ao ensino na educação infantil. Embora sendo professora há quase 15 anos, a participante da pesquisa celebra a dificuldade para alfabetizar, sendo minimamente superada a partir da vivência nesse lócus formativo.

É imperativo elucidar que as experiências e trajetórias significativas no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN estão imbricadas ao próprio processo institucional da formação. Essa característica também esteve presente em outras “cartas da esperança” não dialogadas neste documento (no total de 22[] dos 39[] documentos desenvolvidos).

Outro eixo basilar que nos permite aludir considerações sobre as experiências e as trajetórias significativas no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN diz respeito às trocas de experiência de vida profissional e pessoal dos sujeitos em espaços que fogem à sala de aula. Os momentos de intervalo entre as aulas, o almoço e os lanches matinais, os diálogos com os/as professores/as formadores/as abriam trilhas para a socialização de vidas, de histórias e de aprendizagens não referente aos conhecimentos institucionalizados da formação. Esse aspecto segue ao encontro do que Delory-Momberger (2008) diz sobre os “territórios de si”, os quais são nominados como lugares da formação do professor/a que nos percursos de formação se apresentam como balizadores de conhecimentos tanto no âmbito científico, como no âmbito da experiência vital dos sujeitos.

Corroboramos com o pensamento de Nóvoa (2009) e Passegi (2008), ao relevarem em suas investigações que não podemos dissociar na formação docente o “eu pessoal” do “eu

profissional”. O compartilhamento das experiências da vida pessoal e da trajetória na educação é um componente que pode alicerçar e servir de base para o estudo da realidade educacional na formação do/a professor/a.

Pensando nesse instante, de modo não coletivo, podemos ainda validar algumas experiências e trajetórias que foram singulares na especificidade de cada percurso. Nos escritos atestados na “carta da esperança 1”, como trajetória e experiência significativa da formação no PARFOR/UERN estão também as imagens do que é ser professor/a e de como esteticamente o/a docente deve se exercer. Como referência a esse ponto, aparece representações das professoras formadoras do curso. As docentes formadoras se tornaram uma espécie de referência para algumas alunas/professoras do campo (esse ponto emerge em seis[] documentos).

Em sequência, a “carta da esperança 2” elucida experiências e trajetórias difíceis vividas no seu percurso de formação. Diferente de muitos documentos escritos pelas alunas/professoras do campo, a história de vida em discussão dá ênfase às barreiras e às limitações da formação. Os desafios de conciliar a formação no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN com o trabalho na escola, com os problemas de saúde que culminaram no afastamento do Curso são pontos cardiais rememorados pela participante do estudo.

Aguiar, Medeiros e Dantas (2015) sobrelevam em seu estudo que entre as limitações encontradas pelos/as formandos/as no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN estão dificuldades de conciliar a vida pessoal (família) e profissional (trabalho nas escolas) com a formação. Muitos/as alunos/as dos Cursos de Licenciatura – PARFOR/UERN exercem a docência em dois turnos semanais, fragilizando as chances de estudo e de tempo para a dedicação às questões da formação acadêmica. Algumas escolas têm dificultado a ausência dos/as docentes para a qualificação da formação, em virtude da falta de professores/as para a substituição no trabalho.

A “carta da esperança 3” sublinha a construção do trabalho monográfico como experiência e trajetória significativa

no percurso acadêmico, exaltando o companheirismo e a força advinda de colegas da formação e da orientadora. O vocábulo “superação” é sinônimo de crescimento profissional e de finalização de um ciclo da formação no Curso. O mesmo documento pontifica as leituras desenvolvidas na formação como práticas construtivas de si.

Lembramos Freire (2007), ao atribuir a importância da leitura como responsável pela formação crítica do sujeito, consciente e atuante com/no mundo. A leitura é relevada no documento em questão como um alicerce para quebrar a timidez no Curso e para fundar ações na profissão, haja vista ao dizer de sua condição de professora leiga afirma-se posteriormente como docente formada ancorando-se nas leituras como contribuintes de sua identidade profissional.

Na “carta da esperança 4” aguçaram a nossa atenção as experiências e trajetórias transcendentais aos muros institucionais. Como já retificado, nas conversas diárias, na escuta sensível da história e do dia a dia das colegas da formação no Curso, aprendizagens se internalizaram. O documento não enfatiza quais experiências e trajetórias foram mais formativas, mas permite o entendimento de que os ditos compartilhados serviram de purgação, de desabafo e de encontro a novos saberes.

O último documento assinalado neste excerto das histórias de vida de alunas/professoras do campo, “carta da esperança 5”, de maneira particular traz uma questão central sobre a formação no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN. A participante da pesquisa esclarece sua percepção sobre o que esperava da formação. À medida que a formação no Curso era vivenciada, havia o alargamento de sua compreensão a respeito das dimensões da formação. Esperava o estudo das áreas de conhecimento trabalhadas na educação básica (língua portuguesa, história, entre outros), sendo surpresa o estudo de outras temáticas que embasam a formação do professor.

Entendemos que a participante da pesquisa em discussão, de forma implícita, ressalva como experiências e trajetórias significativas esses estudos acerca das diferentes dimensões que moldam aspectos da identidade docente. Os momentos de

oralidade por meio dos seminários no Curso também emergem em seus escritos, bem como o retorno a outros contextos de sua vida, como o trabalho acerca das memórias de professoras da escola em que haviam cursado seus estudos elementares.

Em síntese, inferimos que em cada história de vida encontramos uma maneira única de gerir e organizar as energias, as experiências e trajetórias interiores e exteriores vividas no PARFOR/UERN. Elas informam percursos parciais, linhas de força de percursos mais globais.

Assim como Moita (2000), pensamos que esses percursos parciais de formação não são linhas paralelas do trajeto individual das alunas/professoras do campo, mas se reforçam e se integram. Do mesmo modo, não são percursos de formação lineares nem somente são ilustrativos de rupturas com o passado sentido. Eles apresentam novas aberturas que encadeiam dimensões de tempo e espaços específicos para outras experiências. Como exemplo, pontificamos o desejo de melhorar a atuação profissional nas escolas.

Em um pensar mais crítico relacionado à proposta de formação do Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN ou à realidade em que atuam as alunas/professoras do campo, sentimos falta de experiências e trajetórias integradoras ao campo e à educação nos espaços rurais. Sentimos falta também de percursos formativos que apresentassem momentos referentes à pesquisa e à extensão acadêmica. No entanto, não podemos homogeneizar nosso olhar com base em prescrições sobre o que devem ou não viver os sujeitos em suas trajetórias vitais, até porque esse não é o objetivo do estudo.

Por fim, deixamos aqui a impossibilidade de apresentar todas as interações de experiências e trajetórias que havia no conjunto das histórias de vida, uma vez que é obviamente impossível identificá-las e pensá-las quantitativamente. Ademais, desejamos que tais percursos de formação expressos nas histórias de vida sejam indicadores do que se faz e se vive na formação no PARFOR/UERN e de suas possíveis contribuições para os contextos da educação básica.

Considerações finais

As experiências e as trajetórias significativas no Curso de Pedagogia – PARFOR/UERN enunciadas neste texto não foram destacadas com a finalidade de trazer a grandiosidade da formação docente para professoras do campo, sujeitos muitas vezes esquecidos pelo sistema social e educacional do país. Essas experiências e trajetórias são parte de um projeto maior da formação do sujeito: a vida.

Podemos concluir que as “cartas da esperança” foram fiéis aos percursos de formação com ênfase para momentos na sala de aula (formação institucional) e também para além dela. Não há como negar a partir do conjunto das histórias de vida impressas o papel inclusivo do PARFOR/UERN na vida das alunas/professoras do campo, quer a nível pessoal ou profissional.

Em linhas finais, registramos a necessidade de aprofundar outras questões que não foram possíveis trazer neste documento. A formação docente no PARFOR/UERN urge como uma nova oportunidade de buscar outras trilhas no contexto da formação de professores no país. Há poucas investigações a respeito do tema que na academia tornam-se insuficientes para o melhor entendimento desse projeto formativo.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; MEDEIROS, Emerson Augusto de; DANTAS, Amélia Ferreira. Histórias de Si: narrativas da formação continuada de professores do/no Curso de Pedagogia/PARFOR. **Revista Cocar**, v. 9, n. 18, p. 233-254, jun./dez., 2015.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. O Dito e o Não Dito da Formação Inicial de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas: do Projeto Político Pedagógico aos Protagonistas. In: 37 ANPED, Florianópolis, 2015, **Anais**.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Portaria Normativa**. Portaria/MEC nº. 9, 30 de junho de 2009.

CATANI, Denice Bárbara. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**, São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

DELORY-MOMBEGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, Natal: EDUFERN, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**, Natal: EDUFERN, 2010.

_____. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**, Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**, Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 43. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**, Brasília: Editora da UNESCO, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**, 2. ed., São Paulo: Paulus, 2010a.

_____. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**, Natal: EDUFERN, 2010b.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**, 1. ed., Brasília: Liber Livro, 2012.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Educação do/no Campo: história, memória e formação. **Revista Educação: teoria e prática** – UNESP, v. 25, n. 48, p. 6-18, jan./abr., 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**, 26. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**, 2. ed., Portugal: Ed. Porto, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**, Natal: EDUFERN, 2010.

_____. **Os Professores e sua formação**, Lisboa: Educa Lisboa, 1992.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente, Lisboa: Educa Lisboa, 2009.

PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**, Natal: EDUFERN, 2008.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**, Natal: EDUFERN, 2010.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**, Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). Experimentos com história de vida, São Paulo: **Vértice/ Revista dos Tribunais**, 1988.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências:** Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação, 2010. Disponível em <<http://www.slideshare.net/mfgvilhete/autobiografia1-1134939>>. Acesso em 3 de julho de 2016.

_____. **Conhecimento de Si:** Narrativas e trajetórias no Estágio Supervisionado, Natal/RN: EDUFERN, 2006.

Submetido em: 15-6-2016

Aceito em: 20-7-2016