



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DE ALUNOS- PROFESSORES DE L.I.

Lucinéia Contiero

Universidade Federal do Rio Grande do Norte /Academia da Força Aérea (conlucineia@hotmail.com)

RESUMO.

Por perceber na autobiografia uma abordagem metodológica útil à formação de professores de Língua Inglesa, tomo as “escritas de si”, especificamente os diários de aulas, como expressão dos percursos individuais e coletivos de formação e autoformação dos sujeitos inseridos em um processo reflexivo-crítico que exige autonomia individual e social. Discuto, de forma ampla, os resultados de pesquisa centralizada em relatos autobiográficos, práticas culturais de leitura, produção e socialização das “escritas de si” para o entendimento de que os processos de formação de professores se modelam entre experiências que demarcam as histórias de vida em suas singularidades. Ao tomar as narrativas de alunos-professores como eixos formativos – concluo – aspectos teóricos e metodológicos da abordagem autobiográfica abrem perspectiva para se compreender a docência na interface entre dimensões da memória e lembranças do cotidiano escolar.

Palavras-chave: autobiografia; formação docente; formação inicial.

Escolho, nesta oportunidade, uma retomada de pesquisa anterior na área de Formação de Professores de Língua Inglesa. O cenário se apresentou relevante para instanciar contextos em que a relevância está no sujeito social focalizado: jovens na fase final de sua graduação.

Uma educação linguística, na formação do professor de línguas, vai além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino. É preciso pensar no desenvolvimento da sensibilidade do professor que atua ou atuará na área de língua/linguagens em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística. No universo atual de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social, um curso de licenciatura deve enfatizar a formação de um professor responsável, ético, crítico, com sensibilidade à diversidade, à pluralidade cultural, social e linguística, um professor sintonizado com seu tempo, com os avanços tecnológicos. Ou seja, uma formação complexa que focalize “a



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

educação linguística de modo sócio histórico e culturalmente situado” (CAVALCANTI, 2011, p. 212).

O interesse pelo gênero biográfico levou-me a perceber a (auto)biografia enquanto abordagem metodológica para a formação de professores de Língua Inglesa, tomando as “escritas de si”, especificamente os diários de aulas, como expressão dos percursos individuais e coletivos de formação e auto formação dos sujeitos inseridos em um processo reflexivo-crítico que exige autonomia individual e social.

Metodologicamente, a pesquisa implicou uma organização nas disciplinas a partir de três blocos temáticos de investigação: “Memória, história, autobiografia e formação docente”; “histórias de vida e narrativas de formação”; e, por fim, “as escritas de si como práticas de formação”. Os blocos oportunizaram desdobramentos metodológicos que perpassaram, além da temporalidade e da reflexividade, aspectos relativos à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do aluno-professor e compreender o sentido da investigação-formação centrada na abordagem experiencial cujo sujeito aprende a partir da sua própria história e da história do outro. As atividades desenvolvidas no percurso dessas experiências resultaram em “escrita de si” a partir da produção de “diários/relatos de formação”, que, compartilhados coletivamente, permitiram diferentes leituras sobre os sentidos dos escritos autobiográficos como prática de investigação e de formação no campo do trabalho docente e das aprendizagens experienciais construídas ao longo da vida.

A profissionalização de professores de Língua Inglesa tem sido tema de constante pesquisa na área de educação no intuito de definir, ainda que provisoriamente, o que constitui e caracteriza a profissão docente na área. É ampla a investigação, sob diferentes orientações, sobre a formação e a atuação de professores na perspectiva de compreender a relação entre saberes e atuação de professores nos espaços escolares. A característica eminentemente interdisciplinar entre Linguística Aplicada e questões educacionais é vasta, não faltando autores que abordam complexos aspectos da relação linguagem/educação-ensino (Motra-Roth e Lovato, 2011; Reichmann, 2001; Malatér, 2005;



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Romero, 2010; Castro, 2011; Carvalho, 2000; Silva, 2001; Barcelos, 1995; Reynaldi, 1998; Miranda, 2005; Coelho, 2005; Almeida Filho, 1993; Blatyta, 1999; Araújo, 2004; Pessoa e Sebba, 2006; Piteli, 2006; Fulan, 1991; Gimenez, 1994; Graden, 1996; Guskey, 1986; Halliday, 2005; Horwitz, 1987; Hosenfeld, 2003; Johnson, 1994; Kalaja, 1995; Kennedy, 1996; Hajagopalan, 2013).

Apesar de amplo referencial bibliográfico na área de formação de professores de Língua Inglesa, atualmente, nela imperam tensões, incertezas e, não raro, radicalizações quanto a melhor forma de ensino. Há carência de métodos de pesquisa e abordagens de formação que proporcionem a criação de espaços formativos para se recuperar, reconstruir e representar significados a partir das experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas. O saber efetivado nas práxis é reflexivo, questionador de si mesmo, e integra proficualemente a dimensão profissional do professor de Língua Inglesa. É fundamental, como forma de sair das tensões, abandonar incertezas e vencer radicalizações teóricas frágeis e/ou desatualizadas, que os professores em formação criem, por si mesmos, representações da prática pedagógica que organizem suas carreiras em fase inicial. Em outras palavras, cada vez mais, vejo na pesquisa da narrativa autobiográfica uma alternativa válida para lidar com questões complexas pertinentes à formação de professores de L.I.

É verdade que as pesquisas existentes permitem identificar saberes e competências apropriadas à atuação docente em L.I. Entretanto, mostram-se insuficientes para dar conta de compreender o processo de profissionalização em toda sua complexidade, causando a impressão de representarem, muitas vezes, movimentos teóricos isolados. Lembro aqui Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), para quem a profissionalização docente deve ser entendida nas dimensões *profissionalidade* e *profissionismo*: a primeira leva o professor a adquirir competências fundamentais para o desempenho das atividades docentes e os saberes próprios da profissão; o segundo vai além da qualificação e competência, é também uma construção social de moral coletiva, do dever ser e do compromisso com a educação. A profissionalização se refere, portanto, à



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

maneira como se estabelecem as relações profissionais; às formas de desenvolvimento da atividade profissional; às associações estabelecidas dentro e fora do contexto de trabalho – implica a criação de estratégias que levem a sociedade a reconhecer qualidades específicas que proporcionem, ao profissional, uma identidade.

A construção de narrativas reflexivo-pessoais, por ser capaz de levar o professor em formação a refletir melhor – avanço ao profissionalismo –, é um dos caminhos metodológicos que defendo, aplico e pesquiso. Os aspectos teórico-metodológicos referentes à abordagem autobiográfica e, mais especificamente, às narrativas de profissionalização e suas contribuições para uma melhor compreensão da construção da profissionalização de professores de L.I. é o que abordo na sequência, entendendo ser este o tipo de pesquisa qualitativa que oportuniza ao professor em formação espaços para a emancipação, a autonomia, a construção de uma identidade profissional – o “self-as-teacher”, como quer Bruner (1997).

O movimento socioeducativo das histórias de vida em formação se difundiu em 1970 do século passado com os pioneiros Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie Christine Josso e, em 1980, no Brasil, através de António Nóvoa e Mathias Finger. Como categoria da biografia, a autobiografia é usualmente utilizada na área educacional para expressar, segundo Pineau (1999), o registro da própria vida, e difere da biografia porque o sujeito se desloca numa análise do vivido nos papéis de ator e autor de suas próprias experiências, sem qualquer mediação de outro narrador.

Do final do século passado para cá, a utilização do método autobiográfico ganhou força na área educacional como forma de registro de narrativas de formação, lembra Nóvoa (1988), recolocando os professores no cerne do debate sobre as pesquisas educacionais. Então, a (auto)biografia constituía o movimento que procurava repensar as questões da formação acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (1988, p. 116).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Como estratégia de pesquisa, respeita-se a narrativa do sujeito, pois importa o ponto de vista do narrador, isto é, tudo o que acredita ser importante sobre a própria vida. Ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade. A pesquisa autobiográfica permite ressaltar o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa. Nesse sentido, o tempo e o espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de grupos sociais podem identificar, além das práticas sociais, as negociações dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995: 189).

O espaço-tempo no qual concebemos a existência é construído com base naquilo que apreendemos no curso da vida e só através das histórias narradas é que podemos nos apropriar das experiências vivenciadas, atesta Delory-Momberger (2008). A abordagem biográfica (Souza, 2008) contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos profissionais do professor e as dimensões do cotidiano escolar. É um método de reflexão que possibilita conhecer não só o professor, mas sua relação com a escola e com o outro. As dimensões pessoais e profissionais da vida de um indivíduo que formalizam a narrativa biográfica permitem compreender influências, escolhas, interesses arregimentados ao longo do processo de profissionalização e os desejos do vir a ser (SOUZA, 2008: p.88-9).

No contexto educacional, a terminologia diversifica-se: Dominicé (1988) a define como “biografia educativa”; Delory-Momberger (2008), como “biografização”, junção de biografia e educação; Nóvoa (1998) denomina “(auto)biografia”; Josso (2004), em pesquisas relacionadas à formação de professores, refere-se à abordagem como “narrativas de formação”; Pineau (2008) faz referência à “história de vida de professores”. À revelia de classificação teórica, importa que esse tipo de narrativa registre o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é e prevê



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

o que deseja ser. Delory-Momberger (2008) atesta o que particulariza a (auto)biografia na área de formação docente: aproximar a escrita de si com a aprendizagem. Noutras palavras, a experiência de narrativa (auto)biográfica permite ao indivíduo integrar, estruturar e interpretar situações vividas, além de focalizar a dimensão narrativa da reinvenção de si.

Na área educacional, a pesquisa biográfica é fundamentada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se constrói o ser individual, cada ser que carrega, em sua trajetória, ambientes específicos, caminhos e motivações, papéis e relações sociais. O espaço singular de experiências vividas tem relação contínua com variados setores da vida social (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Na área educacional, as biografias são bastante utilizadas como fontes de compreensão do singular/plural das histórias, das memórias institucionais formadoras dos sujeitos em seus contextos. Refere-se à escrita da vida de outra pessoa, o que Dominicé (1995) define como “biografia educativa” por tratar da trajetória educacional dos sujeitos envolvidos. Entendida como “biografia formativa” por partir da consciência que o sujeito toma de si e de suas aprendizagens experienciais enquanto vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história, Josso (1991) considera que a abordagem biográfica captura as aprendizagens pela experiência que o sujeito viveu ao longo da vida. Cumprindo ambas as funções, educativa e formativa, a abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação (Dominicé, 1988, p.103). Para Moita (1992, p.117), a abordagem biográfica é mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, “é via de acesso à sua exploração”, e se prende com sua especificidade tanto a uma ordem metodológica como epistemológica.

“Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002: p. 91) e suas variedades são elementares para a comunicação humana. Através dela lembramos fatos, colocamos as experiências em sequência temporal,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

encontramos explicações, discutimos relações, formulamos cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos intencionalmente.

A narrativa “não apresenta fatos, mas palavras” (2008, p. 95): “a vida narrada não é a vida”. Isto implica dizer que o objeto sobre o qual nos debruçamos – pesquisadores interessados nos procedimentos de formação ou profissionalização de professores através das histórias de vida – não é, portanto, a vida em si, mas as construções narrativas que os autores elaboram a partir dela, pela fala ou pela escrita, diante da iniciativa de contá-la. Souza (2007, p. 66) defende que “narrar é enunciar uma experiência particular, refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. O que garante a legitimidade do uso da narrativa em disciplinas de Formação Docente é que a noção do espaço biográfico se circunscreve no entrelaçamento de diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas que permitem ao sujeito se apropriar de si, dos seus saberes e dos saberes da profissão. E nesta perspectiva, rememoro Schaller (2008), para quem uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum é fundador de laço social. Assim, o espaço torna-se uma obra coletiva presente em “um território que responde a uma preocupação do reconhecimento do outro”, de integração, de participação democrática.

Nesta perspectiva, a inserção no universo da narrativa (auto)biográfica nos remete, direta ou indiretamente, a pressupostos teóricos amplamente discutidos na Análise do Discurso, movimento teórico que parte do princípio de que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, antes é determinado pela conjuntura sócio-histórica de sua produção. O exterior linguístico, as condições de produção do discurso, também afetam a linguagem: os sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história. Daí porque Pecheux (1997) entende o discurso como efeito de sentido entre locutores e a linguagem como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator relevante para a perspectiva discursiva. Na base conceitual da teoria de Pecheux (1997, p.162), encontramos um dos conceitos mais importantes da Análise do Discurso: o interdiscurso. Para o autor, as formações discursivas são constituídas em um espaço no qual figuram



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

formações ideológicas diversas em permanente relação de “desigualdade-contradição”, formando um “todo complexo dominante”. Logo, usamos o interdiscurso para identificar algo que já foi dito, em um local diferente, em um momento diverso. Não por acaso, o interdiscurso é, na visão de Orlandi (2002), precursor da Análise do Discurso, “a memória do dizer”.

Com a pós-modernidade (KINCHELOE, 1997), avançamos para uma educação que se recusa a fornecer elementos prontos de modo genérico, aplicáveis a todos os contextos. Professores e alunos aprendem a produzir seu próprio conhecimento, sempre provisório, porque sempre passível de questionamentos. Contrariando a linearidade do pensamento moderno, na pós-modernidade, os eventos são múltiplos e agem uns sobre os outros de maneira simultânea; as verdades não são únicas e aplicáveis a todas as situações; a vida e o conhecimento de cada aprendiz são levados em conta. A educação pós-moderna consiste em o professor tirar o “máximo das imprevisíveis complicações de sala de aula” (1997, p.44).

Com a pós-modernidade a educação deparou-se com imensos desafios. E talvez o maior desafio da área de ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira nas últimas décadas seja, basicamente, educar na e para a pós-modernidade mantendo uma postura educacional modernista.

Todo discurso é construído por outros discursos, não se nega e, talvez por isso, identificam-se, no discurso educacional, materializações linguísticas e discursivas que, apesar de condicionadas à problematização e à descentralização própria à pós-modernidade, revelam-se pressupostos modernistas. O discurso educacional transparece um embate tenso: de um lado, o papel arraigado da educação como transmissora de “grandes narrativas”, nas palavras de Lyotard (1986) e, por outro, a “responsabilidade” pós-moderna de desmitificar verdades. A narrativa é “um modo de pensamento e um veículo de produção de significado” (BRUNER, 2001, p. 44). Logo, é por meio da narrativa que os indivíduos atribuem sentido às suas vidas, para si e para os outros, permitindo a construção de identidades que os situem na sociedade a partir dos “elementos universais das realidades narrativas” (p.129).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

De acordo com Bruner (2001, p.131), “as narrativas implicam estados intencionais”. Isto significa dizer que, ao narrar, o indivíduo é movido por crenças, desejos, teorias e valores que subjazem ao processo narrativo; teoricamente: “ações com motivos”. Ao narrar sobre seu ensino, o efeito de envolvimento do aluno-professor suscita uma atitude autorreflexiva e autorresponsiva que condiciona três elementos: a “ambiguidade de referência”, a “negociabilidade inerente” e a “centralidade do problema”. Na medida em que o professor em formação narra e perpassa esses elementos, vai, pouco a pouco, identificando a si mesmo no processo, identificando sua postura educacional, para, a partir daí, escolher quê professor deseja ser. Freenam (1989, p. 116) acredita que mudança “nem sempre significa modificação da ação, mas sim da consciência do que se faz”.

A pesquisa evidenciou que tais pressupostos se materializaram na maioria das experiências narrativas biográficas e autobiografias compartilhadas coletivamente na sala de aula a partir das experiências de estágios. As reflexões empreendidas nos relatos críticos nos devolveram aos conceitos da Análise do Discurso de orientação pecheutiana, que busca uma articulação do campo linguístico com o social, incluindo aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos. É nesse contexto que surge a noção de discurso como “efeitos de sentido entre locutores” (PECHEUX, 1997; ORLANDI, 2002) não determinados no texto, mas nas relações possíveis estabelecidas com os elementos externos.

As diversas vozes que coabitam o discurso da formação docente na contemporaneidade apresentam uma transição de paradigma que traz para a educação a necessidade de reformulação conceitual, de ressignificação, de reconfiguração. Cremos que a ausência de ressignificação seja responsável pelos efeitos de indeterminação e indefinição na prática de professores de Inglês, esta que se apresenta, muitas vezes, dividida entre uma concepção educacional que totaliza, incorpora, integra, e, por outro lado, fragmenta, multiplica, desfaz. A visão do professor é, não raro, perpassada tanto pelo discurso da modernidade que postula o domínio, o controle científico, a linearidade, a revisibilidade para poder exercer a função docente quanto pela noção do imprevisível,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

do incerto, do contingente – noções pós-modernas. Para uma educação pós-moderna, defende Kincheloe (1997), professores e alunos devem aprender a produzir conhecimentos próprios e rejeitar procedimentos padronizados.

Almeida Filho, na mesma perspectiva, afirma que, para produzir impacto perceptível, mudanças profundas e inovações sustentáveis no ensino são insuficientes alterações em material didático, em mobiliário ou em atrativos recursos audiovisuais. “São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores” (1993, p. 175). Mudar, conclui Schön, “é passar por zonas de incertezas” (1971, p.12), o que significa considerar que não há modelos de profissionalização que determinem o que as pessoas devem se tornar. Considerar o contexto e a força do coletivo como um espaço para continuarmos nos criando e nos tornando significa entendermos que o potencial não está apenas em nós individualmente, mas também nas oportunidades circunstanciais coletivas que se nos oferecem. O que faz um professor ser professor é o olhar, mais reflexivo e crítico, sobre algo que já é conhecido.

CONCLUSÃO.

A utilização da (auto)biografia como método de formação docente permitiu compreender as experiências profissionais no sentido mais amplo e complexo, conhecer os contextos educacionais, que são constituídos e imbricados com as histórias narradas pelos professores. A aproximação da biografia de professores com o espaço educativo parte da ideia que a compreensão do processo de profissionalização está imbricada com a relação entre o conhecimento da “vida e a escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008: 68). Nessa perspectiva, procuramos compreender o processo de profissionalização docente em contextos escolares a partir do olhar crítico-reflexivo do aluno-professor em seu exercício de narratividade (auto)biográfica.

Ao interpretar as narrativas de profissionalização, procuramos os nexos estabelecidos entre os diversos acontecimentos narrados pelos professores em formação inicial a fim de compreendermos,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

microcosmicamente, ou seja, individualmente, e macrocosmicamente, por pesquisa colaborativa coletiva, a diversidade de comportamentos, posturas, competências e construção de crenças desses professores em início de carreira.

As “escritas de si” como prática de formação e (auto) formação formalizaram-se, através da produção de diários de aulas, na apreensão das inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da sala de aula. O registro narrativo elaborado pelos licenciandos em formação permitiu compreender as idiossincrasias das mudanças individuais. Além disso, evidenciou o processo e o movimento que cada pessoa empreende para externar seus conhecimentos, valores e energias, para construir, pouco a pouco, a própria identidade em um diálogo contínuo com os contextos. O que temos empreendido no processo das referidas disciplinas de estágio de formação docente é possibilitar aos sujeitos entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as aprendizagens e discursos pedagógicos construídos no espaço acadêmico. No processo de construção das narrativas escritas e da socialização destas experiências na sala de aula da universidade, tivemos contato e compartilhamos o sentido que cada sujeito estabelece à própria profissionalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABRAHÃO, M. H. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: *História da Educação* (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel. v.14, n. 1, 2003. p. 79-95.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.
- DIGNEFFE, F; BECKERS, M. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DOMINICÉ, P. La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation. *Education permanente*, Paris, n. 122, p. 179-189, 1995.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer)*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

JOSSO, M.C As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago., 2006.

_____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.

LATOURET, B. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LYOTARD, J.F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 111-140.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade “novas respostas para um velho problema”. In:

PASSEGGI, M. da C. Memórias de pesquisa-formação: cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 27-42.

PECHEUX, M. *Semântica e discurso: uma criação à afirmação do óbvio*. 3 ed. Campinas, Ed. UNICAMP, 1997.

PINEAU, G. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 17-38.

_____. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1989. p. 63-77.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROUANET, S.P. A verdade e a ilusão do pós-modernismo. In: *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1980.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

USCHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994.