



**ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: NARRATIVAS DE MULHERES
EDUCADORAS EM ESCOLA COMUNITÁRIA**

**BETWEEN KNOWLEDGE AND EXPERIENCES: NARRATIVES OF
EDUCATIONAL WOMEN IN COMMUNITY SCHOOL**

**ENTRE SABERES Y EXPERIENCIAS: NARRATIVAS DE MUJERES
EDUCADORAS EN ESCUELA COMUNITARIA**

Fabrizio Oliveira da Silva ¹ ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7962-7222>
Eniê Miranda Sateles ²

RESUMO

Este trabalho analisa as trajetórias formativas e experiências da docência de professoras que atuam em uma escola comunitária do interior baiano. Para tal, analisamos como é viver a docência neste tipo de escola, identificamos como as feminilidades dessas professoras se presentificam nesse espaço diferenciado de educação e, por último, refletimos sobre como essas professoras em suas experiências e vivências contribuem para uma nova forma de se pensar a docência, considerando suas trajetórias de vida e formação docente. Pelos objetivos traçados, o estudo se desenvolveu a partir da análise de algumas categorias, quais sejam: narrativas, saberes, experiências e formação docente. A pesquisa é de base qualitativa e faz uso da abordagem (auto)biográfica, pois foca nas subjetividades reveladas nas narrativas que cada professora produz, tornando-as protagonistas de suas próprias histórias de vida, formação e de atuação profissional. Neste sentido, o trabalho ancorou-se nas contribuições de Souza (2006) e de Delory-Momberger (2014), para se construir os dispositivos de coleta de informações produzidos por meio de ateliês (auto)biográficos. Assim, os dispositivos foram observação, oficinas temáticas e entrevista narrativa. Para as análises, fundamentou-se nas contribuições de Bauer e Nóvoa (2002), Larrosa (2002), Josso (2009), dentre outros autores. Os resultados apontaram que as questões de gênero são vivenciadas, também, na docência da escola comunitária, em que as professoras usam de suas feminilidades para produzir experiências educativas. O cotidiano emerge como elemento central que dá contorno e visibilidade aos modos de escolha da profissão, percursos formativos e de produção de experiências e vivências na/da docência..

Palavras-chave: Experiências, Formação Docente, Trajetórias de vida, Escola comunitária.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – faolis@ig.com.br

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB - eniemiranda@hotmail.com

.ABSTRACT

This work analyzes the formative trajectories and experiences of the teaching of teachers who work in a community school in the interior of Bahia. In order to do this, we analyze how it is to live teaching in this type of school, we identify how the femininities of these teachers present themselves in this differentiated space of education and, finally, reflect on how these teachers in their experiences contribute to a new way of thinking teaching, considering their life trajectories and teacher training. For the objectives outlined, the study developed from the analysis of some categories, namely: narratives, knowledge, experiences and teacher training. The research is qualitative and makes use of the (auto) biographical approach, because it focuses on the subjectivities revealed in the narratives that each teacher produces, making them the protagonists of their own life histories, formation and professional performance. In this sense, the work was anchored in the contributions of Souza (2006) and Delory-Momberger (2014), to construct the information collection devices produced by (auto) biographical ateliers. Thus, the devices were observation, thematic workshops and narrative interview. For the analyzes, it was based on the contributions of Bauer and Nóvoa (2002), Larrosa (2002), Josso (2009), among other authors. The results pointed out that gender issues are also experienced in community school teaching, in which teachers use their femininities to produce educational experiences. The daily life emerges as a central element that gives outline and visibility to the modes of choice of the profession, formative courses and production of experiences and experiences in teaching.

Keywords: Experiences, Teacher training, Life trajectories, Community school.

RESUMEM

Este trabajo analiza las trayectorias formativas y experiencias de la docencia de profesoras que actúan en una escuela comunitaria del interior bahiano. Para ello, analizamos cómo es vivir la docencia en este tipo de escuela, identificamos cómo las feminidades de esas profesoras se presentifican en ese espacio diferenciado de educación y, por último, reflexionamos sobre cómo esas profesoras en sus experiencias y vivencias contribuyen a una nueva forma de pensar la docencia, considerando sus trayectorias de vida y formación docente. Por los objetivos trazados, el estudio se desarrolló a partir del análisis de algunas categorías, cuáles son: narrativas, saberes, experiencias y formación docente. La investigación es de base cualitativa y hace uso del enfoque (auto) biográfico, pues enfoca en las subjetividades reveladas en las narrativas que cada profesora produce, haciéndolas protagonistas de sus propias historias de vida, formación y de actuación profesional. En este sentido, el trabajo se ancló en las contribuciones de Souza (2006) y de Delory-Momberger (2014), para construir los dispositivos de recolección de informaciones producidos por medio de talleres (auto) biográficos. Así, los dispositivos fueron observación, talleres temáticos y entrevista narrativa. Para los análisis, se basó en las contribuciones de Bauer y Nóvoa (2002), Larrosa (2002), Josso (2009), entre otros autores. Los resultados apuntaron que las cuestiones de género son vivenciadas, también, en la docencia de la escuela comunitaria, en que las profesoras usan de sus feminidades para producir experiencias educativas. El cotidiano emerge como elemento central que da contorno y visibilidad a los modos de elección de la profesión, recorridos formativos y de producción de experiencias y vivencias en la docencia.

Palabras clave: Experiencias. Formación docente. Trayectorias de vida. Escuela

comunitaria.

Data de submissão 25/01/2019

Data de aprovação 03/06/2019

Introdução

O presente trabalho traz à tona as narrativas de mulheres educadoras, revelando seus saberes e experiências no campo da educação, sobretudo das vivências que logram em escolas comunitárias. O sentimento que tomou conta de nossa subjetividade nesse momento de explicitar os acontecimentos que atravessam essas trajetórias de vida, formação e atuação profissional é de satisfação por poder desenvolver aprendizagens a partir das narrativas e diálogos que se cruzaram na feitura do mesmo. Neste sentido, defendemos que uma trajetória acadêmica deve ser de infinitude, pois nunca estamos completos, há sempre algo a ser conhecido, explorado, aprendido. Assim, foi gratificante iniciar a escrita dessa pesquisa, a qual tem uma multiplicidade de possibilidades do tratamento do que dizem as mulheres professoras, a respeito de suas trajetórias de vida, de serem mulheres, de inserirem-se nas formações e de estarem em atuação profissional no magistério em escolas comunitárias.

“As vivências são o tecido que constituem o nosso cotidiano”, essa frase de Josso (2009, p. 132), traduziu a nossa justificativa para a escrita desse texto, para o qual mergulhamos nas narrativas e buscamos compreender as vivências das professoras e como estas possibilitaram chegar a constituição identitária de serem o que são e fazerem o que fazem no campo da educação. De certo que as vivências constituem o cotidiano, e definem-se aos poucos, num tecido multicolorido, cheio de rasgões, costuras, remendos, que vão compondo a história de luta, de superação e de inserção social.

Compreender como se dá a educação comunitária e seu funcionamento também é uma forma de alargar as discussões do ser docente e de como as

experiências vão ressignificando as práticas e os saberes logrados na e pela atuação profissional. Muito pouco se é mostrado de realidades específicas, em que uma determinada escola, comunidade se fazem e refazem em suas singularidades. Dá visibilidade e exteriorizar singularidades das trajetórias de vida, formação e profissão de professoras em contextos específicos é uma possibilidade de favorecer compreensões sobre a tessitura do magistério, que leva em conta aquilo que se vive e como se vive a profissão. Desta forma, o objetivo desse estudo é o de compreender as experiências e saberes de mulheres professoras, que atuam em escola comunitária. Além disso, o estudo objetiva ainda conhecer as singularidades do espaço educativo lócus do estudo; como as mulheres se constituem na profissão docente a partir de suas constituições identitárias.

A pesquisa é de base qualitativa e desenvolvida a partir da abordagem (auto)biográfica, partindo das biografias de vida e formação. Utilizamos como instrumento de pesquisa, oficinas temáticas inspiradas nos ateliês (auto)biográficos, um instrumento de pesquisa desenvolvido por Delory-Momberger (2014).

Para discutirmos as categorias emergentes no trabalho, recorreremos aos estudos de Larrosa (2002), Josso (2009), Bauer (2002) e Nóvoa (2002), dentre outros estudiosos. Nesse contexto, analisamos, a partir das narrativas das mulheres, como é viver a docência em uma escola comunitária, identificarmos como são construídas as feminilidades dessas professoras dentro desse espaço diferenciado de educação e por último refletimos sobre como essas professoras em suas experiências e vivências contribuem ou não para uma nova forma de se pensar a docência e as questões da feminilidade no espaço escolar, considerando suas trajetórias de vida e formação docente. A

partir dos objetivos traçados, trabalhamos com as categorias de narrativas, saberes, experiências e formação docente, pensando a questão do gênero e de feminilidade, dentre outras conceituações que porventura surgiram no decorrer do trabalho.

Nessa tessitura construtiva, o texto se inscreve na abordagem (auto)biográfica como aporte metodológico, pois ao ouvir as narrativas dessas mulheres educadoras é possível analisar como se dá o processo de sua formação e de suas vidas como uma ferramenta para entender, também, a constituição identitária, de produção de saberes e experiências que se logram no cotidiana da ação docente, enquanto mulheres, que têm suas particularidades e feminilidades.

Uma vez que a docência durante muito tempo tem sido vista como um papel feminino, e que sabemos, nem sempre foi assim, mas a partir do momento que essas mulheres ocupam o papel da docência na sala de aula, muitos são os controles e regras impostas, mesmo que de forma sutil, à feminilidade: as roupas, os trejeitos, a ideia do feminino que cuida e faz por amor à profissão, como um dom inerente ao ser feminino. A idealização de um tipo de feminilidade que deve ocupar esse espaço, mas o que pode ser observado é a pluralidade de feminilidades, ou seja, formas diferentes dessas mulheres se verem e se representarem dentro de espaço social e de trabalho, como a escola comunitária.

Esse fator, que não pode ser esquecido, retoma a discussão de entender o quanto, em pleno século XXI, ainda se faz necessário discorrer sobre o papel do sujeito mulher enquanto profissional da educação, e suas singularidades que foram trazidas, nesse trabalho, por suas próprias narrativas. Por isso, pensamos as trajetórias de vida e formação a partir das narrativas (auto)biográficas. Podemos perceber também, a importância de trazer as questões de gênero para a discussão atual, pois é um tema que ainda não cessou e não se resolveu. Assim, se faz necessário ser discutido ainda mais nas universidades e

demais espaços, como forma de inserção do sujeito feminino nos espaços educacionais. Dessa forma surge a necessidade de desconstruir esse estereótipo, de ter-se, nesse aspecto, criado uma ilusão de que a docência só pudesse ser destinada às mulheres, o que determina a ideia de dom, por nós possuímos o perfil do padrão imposto, ou seja a feminilidade.

Assim, entendendo sobre as surpresas do caminho da pesquisa e os impactos pessoais e profissionais que elas exercem, consigo compreender que mesmo diante de tantas incertezas, a pesquisa se faz relevante, pois estudar as trajetórias de vida de professoras de uma escola comunitária traz dois pontos em destaque. Uma dessas implicações é a questão de pensar a escola comunitária e rural, uma estrutura que foge aos modelos padrões e que deve ser considerado como parte essencial da pesquisa, possibilitando novos olhares para esse tipo de educação. Outra questão são as narrativas das professoras que vão delinear os sentidos que emergem das experiências e vivências da profissão docente, pois elas são os sujeitos centrais, que dão o tom discursivo e possibilitam reflexões de pertencimento como protagonistas de suas vidas, ao assumir o lugar de fala que muitas vezes é negado às mulheres.

Percurso Metodológico

Quando queremos nos apropriar de nossas vidas, nós a narramos

Delory-Momberger (2014)

O ser humano conta histórias. Há muito tempo essa afirmação é conhecida, pois o ser humano é dotado, inicialmente e antes de qualquer outra forma de comunicação, da capacidade comunicativa oral. E para tal fim, ele se propõe a contar sua história sobre os mais diversos temas, com o propósito de também se inserir e de se apropriar de sua vida. Conhecimentos da natureza, do clima, da agricultura, casos de família, humor, política, diversos tópicos foram passados por diferentes culturas e

essas foram agraciadas pela narração de histórias. Esse ato de descrever histórias é uma ação antiga. Assim, a oralidade tem sido, durante muito tempo, a forma de expressão mais relevante e que possui o poder de disseminar ideias, pensamentos e valores. Dessa forma é imprescindível que a oralidade seja respeitada e difundida, sem se deixar cair no esquecimento.

Para o cenário da educação, a oralidade também possui muitas características relevantes. Assim, em vários âmbitos educacionais o uso da oralidade se faz presente. O uso da pesquisa qualitativa, por exemplo, bebe na fonte da oralidade e tem se evidenciado muito nos últimos tempos, pois sua importância e a capacidade de abarcar variadas concepções que potencializam o sujeito e evidenciam o uso de narrativas orais são características que proporcionam um enriquecimento singular da pesquisa de base qualitativa, e o uso da oralidade é uma de suas características. No entanto, é preciso entender a concepção de Bauer (2015) quando relata que

Pode-se ver claramente como a clivagem quantitativo/qualitativo pode ser caracterizada como a que separa técnicas de ‘controle’, por um lado, e de ‘compreensão’ por outro. Mas, isto na verdade, não confronta a afirmativa mais forte feita, muitas vezes, em favor da pesquisa qualitativa, de que ela é intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória. Um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver ‘através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados’ (BRYMAN, 1988:61) Tal tipo de enfoque defende que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. (BAUER, 2015, p. 32)

Optamos por trabalhar com esse tipo de pesquisa, pois, pautamos a investigação no âmbito da educação, e pensamos na

compreensão das interpretações que os sujeitos da pesquisa acionam e assim vivenciam o mundo da escola comunitária a partir “de seus olhos”. A partir dessa visão de mundo, podemos pensar na relevância de uma nova forma de educação, a educação comunitária. Escolhemos, ainda a pesquisa qualitativa por concebê-la como adequada ao entendimento mais profundo das questões subjetivas. Mas, é importante salientar que para Bauer (2015), não pode haver uma competição entre as pesquisas qualitativas e quantitativas, porque é como se uma completasse a outra, dessa forma ele afirma que

A mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria. (BAUER, 2015, p.24)

Diante dessa afirmação de Bauer (2015), podemos entender a relevância da pesquisa qualitativa, logo que não existe a possibilidade de haver quantificação sem qualificação. Entende-se, portanto, que não se pode desprender a qualificação de um fato para apenas quantificá-lo. Isso é impossível, visto que a pesquisa quantitativa não se sustenta sem o teor crítico e interpretativo da pesquisa de base qualitativa. Dessa forma, usamos a pesquisa qualitativa para embasar teoricamente o presente trabalho, e analisar as informações interpretando-as, tendo em vista seu aspecto social.

Diante do contexto da pesquisa qualitativa, as narrativas constituem dispositivos que possibilitaram ao campo das Ciências Humanas e Sociais uma abordagem mais sensível e menos objetiva, levando em conta a subjetividade do sujeito, fazendo-se necessário para se entender o funcionamento de certos dispositivos

culturais e sociais que só poderiam vir à tona levando-se em conta os aspectos sociais do método (auto)biográfico e das narrativas. É a partir do investimento nas questões da subjetividade que podemos começar a pensar em uma ciência que preza pelo coletivo e o individual. Observamos ainda, no que se refere ao nascimento do método, com base em Bueno (2002)

O recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago³, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. (BUENO, 2002, p.16)

Entende-se com essa concepção de Bueno (2002) que estudiosos estavam desanimados com as pesquisas na área das ciências sociais, que eram basicamente pautadas em dados objetivos, antes da década de XX. Eles buscavam um método que desse conta de outras questões, que fosse além da objetividade da sociologia positivista e que prezasse pela subjetividade dos sujeitos sociais.

Porém, a história do método (auto)biográfico não se finda aí, pois na década de 80 ele ressurgiu com força, demonstrando que o ser humano precisava atribuir maior subjetividade às narrativas e, assim, fortalecer o estudo das narrativas que se consolida primeiramente no campo das Ciências Sociais e, só depois de muito tempo, ele ressurge e passa a ser utilizado pela educação, mesmo assim, ainda não se sabia direito como manusear o método. Antes disso, apenas conhecíamos a possibilidade de realizar um estudo mais aprofundado do coletivo a partir do uso e análise das subjetividades dos sujeitos, pois, como relata Souza (2006),

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto)biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação. (SOUZA, 2006, p.34)

Nesse sentido, podemos atribuir à pesquisa (auto)biográfica e às narrativas de formação, um caráter de conhecimento de si, de autorreflexão da formação docente, pois enquanto nos projetamos a pensar essas categorias, elencadas por Delory-Momberger (2014), atribuímos sentidos positivos às nossas vivências enquanto seres individuais e sociais e, acima de tudo, possibilitamos pensar nosso processo de formação, individual e coletivo.

Pensando nessa necessidade de contar que as pessoas têm, intentamos, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, analisar o modo como elas narram suas vivências e como podem ilustrar essas experiências, expondo os acontecimentos que construíram suas vidas individuais e sociais, pois essas narrativas são também um modo de trazer à tona experiências que por algum motivo tiveram de ser silenciadas em determinados espaços e tempos.

Assim, abordar a (auto)biografia, as narrativas de si, as subjetividades de um sujeito é algo que pode ser muito delicado,

³A Escola de Chicago foi a pioneira no que se refere a tomar a cidade como seu objeto privilegiado de investigação, distinguiu-se pela produção de conhecimentos úteis para a solução de problemas sociais concretos, os quais, a cidade de Chicago enfrentava.[...] Foi ela também que além de fazer uso de pesquisas quantitativas, atuou para o

desenvolvimento das pesquisas qualitativas na Sociologia, ou seja, começou-se a pesquisar com a utilização científica de documentos pessoais, como por exemplo, cartas e diários, com a exploração de diversas fontes documentárias e com o desenvolvimento do trabalho de campo nas cidades urbanas. (WILD, 2007)

mas também pode ser bem formativo. Estar em contato com outras histórias de vida, dentre outras questões, podem nos levar a nos questionar enquanto sujeitos dotados de pensamentos, de incertezas e de crises existenciais que nos assolam e nos fazem refletir sobre nosso papel na sociedade e como nos posicionamos diante de situações que essas pessoas venham a narrar.

As narrativas (auto)biográficas permitem, nos formarmos a partir da narrativa do outro, e através dessas narrativas, reconhecemos o nosso “eu interior” e ao outro. Talvez, por isso, elas venham ganhando força nos últimos tempos, pois parece-nos que as pessoas sentem necessidade tanto de contar quanto de serem ouvidas. Dessa forma é preciso que se abra um espaço para que os indivíduos contêm seus percursos e suas trajetórias e se potencializem enquanto sujeitos subjetivos, dotados de significação, refletindo e interpretando suas vivências, fazendo desse processo um processo auto formativo.

Diante dessa proposição, os sujeitos colaboradores desta pesquisa são as professoras da escola Brilho de Cristal, as quais foram convidadas a narrar essa educação sensível que elas vivem, revelando a forma de pensar o outro e a si mesmas a partir de suas formações, vivências e práticas educativas, tecidas por meio das narrativas (auto)biográficas. A esse respeito, Josso (2009) diz que

Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa. Os professores devem cultivar o seu imaginário e a sua capacidade de imaginação, para se tornarem “bons educadores”, ajustados, por um lado, à formação

pessoal (existencial) dos alunos e, por outro, aos recursos que eles precisam na sociedade em que vivem. (JOSSO. 2009, p.137).

A partir dessa implicação, identificar e selecionar quais as vivências, quais situações se tornaram sensíveis ao ponto de se tornar uma experiência é um desafio. Dessa forma, quando selecionamos experiências e transformamos essas experiências em narrativas, em nossa subjetividade, essa experiência se torna significativa e pode ser o ponto para se pensar o processo de potencialidade de nossas subjetividades enquanto sujeito. Ao usar as narrativas para pensar as trajetórias de vida podemos atribuir novos aprendizados, proporcionados por essas narrativas e assim oferecemos a oportunidade de eleger saberes outros às nossas experiências vividas.

Ao escolher as narrativas das professoras e sua formação, o caráter subjetivo do método (auto)biográfico dá conta de uma série de questões, mas é uma tarefa difícil nos afastar das histórias que nos cercam com uma distância equivalente, ao tratar de sentimentos, de experiências e saberes que nos tocaram em determinados momentos de nossa trajetória, pois como trata Delory-Momberger (2014, p. 57), “É uma representação bastante corrente, assimilar-se a *compreensão* que temos da narrativa do outro a uma atitude de *empatia*, que postula nossa capacidade humana para partilhar dos sentimentos, as emoções, os pensamentos de um outro ser humano.”

Para a feitura dessa pesquisa, o estudo envolveu cinco professoras, que atuam em uma escola, denominada de Brilho do Cristal. Trata-se de uma escola comunitária, que se caracteriza pela existência a partir da força da comunidade. Não é mantida por nenhum poder público, mas sim pela própria comunidade. Assim, a educação comunitária nesta unidade é sustentada, financeiramente, por doações dos pais das crianças, pela comunidade e por visitantes que se solidarizam com a forma de ensinar da escola e com a carência financeira presenciada. As doações geralmente são feitas em espécie, ou em

materiais escolares, pela associação de moradores da localidade. Nestas condições, a escola consegue manter sua estrutura e sua forma de ensino, independente de instituições governamentais, mesmo com muitas demandas a serem supridas. Destarte, a escola enfrenta problemas econômicos para se organizar, porém a força do coletivo em todas as ações da escola, e a participação de pais e alunos na realização de todas as tarefas para mantê-la limpa, organizada e em funcionamento geram ações concretas, que podem ser vistas no cotidiano da escola e nos resultados alcançados desde sua construção até o presente momento.

Metodologicamente, três dispositivos foram utilizados para o desenvolvimento do presente estudo. O primeiro e transversal aos demais, consistiu na observação. Esse dispositivo é importante para compreender os diferentes momentos, ações e reações dos sujeitos. O segundo foi o ateliê, desenvolvido em formas de oficinas, que aconteceram em três momentos. No primeiro a foi feita a dinâmica do espelho em que as professoras se viam e narravam para si mesmas as suas histórias de vida e experiências logradas no espaço escolar. No segundo, foi o trabalho de narrativas coletivas, a partir da motivação feita do texto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. A ideia era que coletivamente cada uma mostrasse o processo de construção e desconstrução de si, tendo em vistas as experiências e vivências que desenvolveram ao longo de sua trajetória de vida, formação. No terceiro momento, foi a vez da dinâmica espelho invertido, em que as professoras narravam suas experiências a partir do olhar do outro, das relações com os estudantes, e com os colegas. O terceiro dispositivo foram narrativas individuais, que foram gravadas, transcritas e lidas pelas participantes. Esse momento foi singular para que elas pudessem rever o percurso, acrescentar, ressaltar informações.

O modelo de análise que utilizamos, seguiu o proposto por Ricouer (2000) denominado de compreensivo-interpretativo. Nesse modelo buscamos evidenciar, sobretudo nas narrativas, tanto

das oficinas, como das entrevistas, as categorias centrais que emergiam do narrado, do vivido, organizando trechos onde percebíamos as singularidades de cada movimento narrado. Assim, o trabalho de análise seguiu a categorização e separação de trechos, sobre os quais buscamos desenvolver análises que nos permitisse, pelo próprio sujeito, compreender como vivem e produzem as experiências de vida, formação e profissão e de atuação profissional na escola que trabalham.

Nas narrativas de si: trajetórias formativas e de inserção na profissão

O ato de aprender está ligado ao processo de formação. Falar em formação é bem abrangente e extenso, pois, nos formamos o tempo todo, em todas as instituições há uma espécie de processo formativo. Na família, nossa primeira instituição de convivência, aprendemos a andar, a comer, a falar. Aprendemos valores respeito, amor, solidariedade, entre outros...espera-se. Aprendemos a nos defender. Aprendemos a reivindicar. São inúmeras coisas. Sabemos, ainda, que nos formamos na rua, na relação com o outro, nas lições que a vida nos oferece. Porém, a formação que evidenciamos aqui, diz respeito à instituição escolar, e mais especificamente, à formação das professoras, por isso trazemos um trecho das ideias do professor Nóvoa (2010) para dialogarmos a respeito.

Ao falarmos em processos de formação, pretendemos sublinhar que os adultos se formam por meio das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência. Pensamos, em função da nossa própria experiência no domínio da formação (e da autoformação) que a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. A formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas

trajetórias de vida pelas quais os adultos se constroem pouco a pouco. (NÓVOA, 2010, p. 172)

Dessas experiências, acontecimentos e dos contextos que acompanham nossa vida podemos extrair muito aprendizado e uma formação expressiva. Essa formação, que Nóvoa (2010) retrata sensivelmente, possibilita-nos acionar, nas narrativas das professoras, seus processos de formação, suas histórias de vida e suas marcas de feminilidades para entendermos como elas relatam sua seus processos formativos

Ao questionar o porquê e o como se tornaram professoras, tivemos acesso a uma gama de diversidades e tanta riqueza de história que em um artigo, apenas, não seria possível descrever e analisar. Então selecionamos as mais significativas, tendo em vista os núcleos de sentidos que emergiram para a análise que aqui se propõe. Assim, a respeito da escolha profissional, Açucena⁴ nos diz:

Eu já tinha um sonho né, quando eu era criança, eu já tinha esse sonho em querer ser pró, eu achava lindo ser pró. E, quando eu estudava, ainda fazia Magistério, então, automaticamente, eu já estava sendo formada para ser pró, mas eu não sabia que ia exercer a profissão. Aí eu vim estagiar aqui no Brilho e fiz meu estágio todo aqui. A professora, durante o estágio teve que fazer um tratamento em Salvador, então, eu, como estagiária, assumi a sala, foi uma angústia porque eu sozinha, numa escola nova né? Porque eu nunca tinha participado dessa escola antes, não sabia o que era uma parlenda, contação de histórias, nada. Então tudo para mim era aprendizado, eu tive que aprender sempre. Aí eu fiquei aqui, a professora me ajudou muito, me dava muito apoio.[...] Aí terminei, foi quando eu me

formei em Magistério e comecei a dar aula, aí só depois que eu fui fazer a faculdade, porque primeiro eu formei em Magistério, que naquela época já era para ser professor. (Açucena, extrato de narrativa, 2018)

A entrada na profissão tem como marco inicial um sonho, que se revela no desejo de querer ser professora. Isso, no entanto, não tira dela o receio e o temor de enfrentar a docência. Em sua narrativa, podemos notar a aflição do primeiro contato com a turma, com os desafios que uma sala de aula pode oferecer, ainda mais, sendo ela, uma pessoa que ocupava uma espécie de entre-lugar, entre a formação e o estágio, ou seja, nem professora e nem aluna. Encontrava-se num processo de avaliação que é o Estágio, numa espécie de educação em que tudo era novidade, como ela mesma narra, visto, que não participou desse modelo de educação, de atuar em escola comunitária. Podemos ainda, ressaltar, que mesmo diante de desafios, ela não sente medo, ela procura dar o melhor de si, e se empenha na arte de educar, quando relata que “Então tudo para mim era aprendizado, eu tive que aprender sempre” esse processo, caracteriza-se, na visão de Nóvoa (2010) como uma constante formação que o sujeito aprendente precisa estar disposto, estar disponível a acolher.

Visto isso, percebemos que as experiências no seio da escola, desde o estágio, permitiram à Açucena uma aprendizagem que ela marca como essencial para a formação que possui hoje. Por conseguinte, outra educadora que teve acesso a esse modelo de escola, parece-me possuir uma visão semelhante a de Açucena, observemos a fala de Cristal

Bom, ensinar eu sempre gostei, independente do que fosse, eu sempre gostei de brincar de ensinar. Então eu sempre estava fazendo alguma coisa que fosse

⁴ Mesmo sendo este um trabalho que se ancora na perspectiva (auto)biográfica, por determinação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, os

nomes são fictícios, escolhidos pelas próprias professoras.

ensinando ou dando aula. E.... eu fiz parte dessa escola, quando essa escola começou a sonhar essa educação diferente, que foi no Rufino⁵ ainda, então eu passei alguns anos nesse sonho né, era um professor, e outro professor, um e outro, um e outro. Então eu passei por vários professores. Esses professores, na maior parte não eram daqui, eram de SP, RS e isso foi causando uma diversidade, né? A gente foi tendo conhecimento de coisas novas, foi quando começou a introduzir muita coisa nova na nossa rotina, vamos dizer assim, né? Desde alimentação, vestimenta, até na educação, né? Quando o brilho veio para cá, para esse espaço atual, eu já fazia parte do colégio, na vila, aí depois eu fui fazer o Magistério. Aí, no Magistério foi a mesma história, eu vim para cá observar, depois estagiar e quando terminei o estágio eu já fui convidada para ficar aqui na 4º série. [...] (Cristal, extrato de narrativa, 2018)

Notamos que a trajetória acadêmica experienciada por Cristal, não foi muito díspar da de Açucena, uma vez ela diz que “no Magistério foi a mesma história, eu vim para cá observar, depois estagiar e quando terminei o estágio eu já fui convidada para ficar aqui na 4º série”. Mesmo diante dessa semelhança, percebemos na narrativa de Cristal, “A gente foi tendo conhecimento de coisas novas, foi quando começou a introduzir muita coisa nova na nossa rotina, vamos dizer assim, né? Desde alimentação, vestimenta, até na educação, né?” uma maior proximidade com o conceito de formação de Nóvoa (2014), no qual ele diz que é na relação com o outro e que é, nessa abertura ao desconhecido que a formação se concretiza de forma mais expressiva. Cristal demonstra ter se apropriado dessa oportunidade de crescimento no próprio

processo de formação, que começou desde a infância. Para Nóvoa (2014),

É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive. (NÓVOA, 2014, p. 172.)

Então, evidencia-se a presença, nas falas dessas professoras, muito mais que uma simples história de formação. Está presente um discurso que mostra como se delinear um projeto de vida que, pelos “apoios exteriores” que tiveram, lhes auxiliando e lhes inspirando, começaram, desde cedo, a compor suas narrativas de formação de uma maneira muito rica. Desse modo, Ametista reafirma a fala de Cristal, ao descrever que, sua formação escolar, começou, desde cedo, a enveredar-se pelos espaços da educação e que, durante todo seu caminho, suas vivências e saberes foram se multiplicando na relação contínua com outros indivíduos

Então, como eu já disse né, com onze anos eu comecei a trabalhar cuidando de crianças, e em uma das casas que eu trabalhei, fundou uma escola e, nessa escola, que essa pessoa fundou ela fazia atividades de escrita para desenvolver com os alunos, né? E eu era a cobaia dela. Ela comprava alguns carbonos e eu passava, uma por uma, as atividades. E aí, nessa época, eu não sabia que um dia eu ia me tornar uma professora, aí o tempo foi passando e a gente foi estudar o Magistério né, que era o ensino médio de hoje. E aí, quando estava no penúltimo ano para eu me formar, eu fui convidada. [...]E eu tomei um susto porque eu não imaginava que, naquele momento eu ia receber um convite desse, aí

⁵ Prédio do estado que estava abandonado na época e a comunidade ocupou para fundar uma escola para as crianças da vila.

enfrentei e vim. Fiquei feliz demais com o convite, mas ao mesmo tempo, fiquei insegura, né? Porque não imaginava o que podia acontecer. Mas, aí, enfrentei e passei, porque a gente passa, né? Por muitos desafios. Como disse a nossa colega aqui, é tudo muito gratificante, quando você enfrenta e depois você colhe os resultados que esperava. Aí, no ano de 1997, a gente se formou, porque nós três éramos da mesma turma. A gente se formou e eu já era pró aqui. (Ametista, extrato de narrativa, 2018)

Quando Ametista afirma que desconhecia seu futuro na docência, mas que já auxiliava nas práticas de ensino, como uma “cobaia” admitimos a conceituação proposta por Nóvoa (2014, p.172) quando defende que “[...] a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade”, pois Ametista, modestamente, já planejava seu futuro, exercendo sua primeira ação de educar. Quando Nóvoa (2014) retoma sua definição de formação ele deixa evidente esse caráter emancipatório que, assumimos em nossas vidas, com o auxílio de conjunturas e situações favoráveis. Assim, ele diz que “o processo de formação é um processo individual, que necessita para se desenvolver de um contexto propício” (NÓVOA, 2014, p. 172). Diante dessa concepção, compreendemos que Ametista, Açucena e Cristal tiveram acesso a esse contexto de formação propício, desde o início de suas trajetórias, o que possibilitou um ciclo formativo benéfico, evidenciado em suas carreiras e suas práticas pedagógicas.

Nas narrativas percebemos a singularidade da produção discursiva, em que por meio de um modo próprio e peculiar, cada uma vai elegendo o que lhe toca, o que lhe move a abordar em relação ao processo formativo e a entrada na profissão. Neste sentido, vemos que as subjetividades estão presentes, e se

evidenciam com maior fluidez pela narrativa que cada uma faz, logo que não se trata apenas de contar uma história ou responder a uma pergunta para um entrevistador, mas a de escolher fatos, informações e situações que lhe tocam, que de algum modo constituem esses sujeitos em suas singularidades e contextos em que vivem. A formação, a docência e a escola Brilho de Cristal são elementos fundantes para se compreender o processo de experiências que cada uma vive, sendo esta aquela que acontece com cada uma de modo singular e peculiar, como assevera Larrosa (2002), ao defender que a experiência é o que toca o sujeito, o que acontece com ele e o que, de algum modo, o modifica.

Constituição da docência: experiências de ser professora a luz da feminilidade

Tecer ideias e opiniões, oposições, concordâncias e discordâncias, é uma característica dos indivíduos dotados da capacidade comunicativa oral, sendo assim, todos esses termos e ações estão presentes nas nossas vidas de formas variadas. Desde cedo, aprendemos a debater, a reivindicar e a nos mostrar a favor ou contra determinadas situações. De acordo com nossos valores e crenças, somos desafiados a propor alternativas, a propor diálogos. E, são tantas as situações que nos provocam que, por vezes, beiramos a algum grau de intolerância. Entender o outro, ser empático nos parece uma tarefa tão complicada. Mas, adentrando o conceito de feminismo, concebemos que as mulheres que não buscam superioridade ante os homens e sim igualdade, por isso exige-se empatia e respeito diante as singulares vivências. Diante dessa contextualização, vamos agora navegar nos saberes e experiências que ecoaram das trajetórias de vida e formação das professoras, quando elas falam de si, e também quando falam dos caminhos trilhados no cotidiano da escola Brilho do Cristal.

As professoras da escola Brilho partilharam conosco saberes de vida,

conhecimentos vivenciados no ambiente de suas vidas pessoais e partilhadas também no ambiente profissional. A presença do teatro e da arte na escola está entranhada na história da escola de uma forma muito potente, pois desde o assentamento do primeiro tijolo as crianças, pelas observações feitas, já mostravam importância da valorização artística, presente no dia a dia da escola. Os muros pintados à mão pelas crianças, os artesanatos confeccionados e expostos em todos os espaços, as marcas de referência nas portas das salas de aula, indicando que as turmas são caracterizadas por: sala brilhante, arco-íris, jardim dos sonhos... Todos esses detalhes podem ser presenciados e apreciados por olhares sensíveis que visitam a escola.

Para além das artes que emergem como elemento significativo da produção docente, as professoras abordam a relação com o outro como um elemento que no campo da pessoalidade é significativo, ao se pensar esse outro como um companheiro de vida. No entanto, há uma força que se evidencia nos discursos das professoras, na medida em que vão mostrando que a feminilidade se constitui na independência emocional, e na concretude de ações que as tornam pessoas capazes de se constituírem como tal e de poderem aprender com erros. Neste sentido, a reconstrução e a força para refazer o caminho e eliminar os erros, emerge como uma condição de ser mulher e professora, que abarca em si uma condição de negar o dom, mas evidenciar a competência e a constituição identitária como marcas da superação e da condição de ser o que são.

A consciência do empoderamento feminino atrelado às questões do corpo, de independência e de fortalecimento do feminismo são temas que parecem estar presentes no cotidiano das professoras do Brilho. Elas nos informam, com saberes acionados do dia a dia, um conhecimento de caráter científico que impõe suas regras, pois não aceitam as regras impostas por uma sociedade machista e misógina. Ao

afirmarem que não entendem o porquê da relação de dependência com o sexo oposto, e a concepção de que podem ser completas sozinhas, elas parecem querer buscar uma forma de libertação, que não inclua os homens para serem felizes, completamente. Cristal demonstra que a única necessidade de se relacionar com o sexo oposto é para a ação de reprodução, e que, sem essa indigência, o homem não seria necessário.

Brilhantina e Cristal, nesse ponto da “conversa”, sugerem uma discussão, com ideias muito relevantes, e julgamos conveniente esse debate, pois são questões que nunca cessam. “É por isso que existe o masculino e o feminino né? Então é essencial, se fosse assim, aí seria perfeito demais,” Brilhantina, aceita a concepção de Cristal, mas parece divergir do fato de que há essa necessidade de relação apenas para reprodução, pois ela diz que

Não, a gente fala assim, mas todo mundo quer ter uma companhia legal do lado. Vai muito mais além, essa reflexão que a gente teve aqui, tipo assim, quer dizer que você tem um companheiro, não quer dizer que ele vai ser uma escora. É diferente, você não vai também fazer tudo por ele, tudo. Eu acho que isso serve para tudo na vida. Quando a gente deposita nossa felicidade demais nos outros, a gente se frustra e em algum momento não vai prestar mesmo. (Brilhantina, extrato de narrativa, 2018)

São essas discussões que nos fazem pensar a respeito dessa relação de vinculação, pois o ser humano não precisa do outro para se completar e sim para ser feliz, quando a companhia não elimina a identidade e necessidade do outro. Defende-se, nas narrativas uma espécie de companheirismo e não de dependência, pois como elas dizem, se depositamos a responsabilidade no outro para resolver todas as questões da nossa vida, nos privamos de tomar o pulso dela e de fazermos do jeito que gostamos para fazer do jeito que o outro impõe. Nesse contexto,

não podemos admitir que outra pessoa tome “as rédeas de nosso caminho”. Essa metáfora serve para muitos setores, tanto profissional quanto pessoal, nossa subjetividade precisa vir à tona antes de qualquer decisão, antes de qualquer indivíduo.

Sabendo disso, Ametista, no seu interior, busca trazer a compreensão do texto para a área da educação, e é muito sensível ao sugerir que

Pensando o lado da educação, a gente constrói um caminho, né? Aí a gente vê que lá na frente não deu certo, a gente pode, então, voltar e fazer de outra forma, a gente pode recomeçar, né? Desfazer o errado e tentar encontrar outro caminho. Os momentos são renováveis, tudo é renovável, o caminho é renovado, assim, a busca é renovada. (Ametista, extrato de narrativa, 2018)

Tendo esse entendimento, Ametista sugere que podemos errar, somos humanos, e que há a possibilidade de consertar as coisas, retornar e reconstruir da forma mais conveniente. Na esfera da educação, quantos tropeços, quantos erros cometemos até conseguirmos beirar uma mudança e construção de novos caminhos identitários. São inúmeras situações que requerem a mudança, a transformação para gerar novos aspectos do ser professor, do ser sujeito da independência, do ser sujeito da singularidade e da experiência. Uma aula que precisou ser repensada de acordo com os objetivos daquela turma, uma metodologia que precisou ser trocada por uma conversa em grupo ou individual para atender as necessidades de determinada turma ou um aluno específico, tudo isso é aprendizado, é formação, faz parte do processo educativo e pedagógico. Abelha resume essa afirmação ao nos relatar que:

Eu acho que o Brilho é uma educação desafiadora, inovadora e assim, você não traz nada pronto de casa. Tem dias que você prepara uma aula e você não dá aquela aula porque surgiu outra coisa que é

muito mais curioso de se estudar junto com as crianças, entendeu? (Abelha, extrato de narrativa, 2018)

Então, diante desse ponto de vista, entendemos que as narrativas das professoras sugerem um caráter de reflexão, baseado nos diálogos propostos nas oficinas, que merecem ser compartilhados e pensados do ponto de vista formativo. Esse conhecimento, adquirido depois de uma certa idade, como afirmam, tem a ver com o conhecimento de experiência, e de saberes distintos, quando possibilitam ao indivíduo a transformação e a busca pelo autoconhecimento. Também, tem a ver com a concepção de Josso (2010), quando afirma que

[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSO, 2010, p. 27).

Uma citação que compreende os anseios e angústias das professoras, ao relativizar o processo de educação e de formação à transformações diversas que se baseiam nas trajetórias de vida dessas educadoras, tanto na vida pessoal quanto à vida profissional. Assim, a educação vivenciada pelas professoras evidencia uma formação que as transforma, que as liberta e que gera em cada uma um modo de pensar do ser e do vir a ser de cada uma, dando o tom da singularidade que a narrativa de vida, formação e atuação profissional é capaz de revelar.

Considerações

O trabalho evidenciou que as narrativas se constituem como potente instrumento para recolha de informações a respeito das singularidades vividas por cada docente, quando narram sobre seus percursos formativos, suas histórias de vida e atuação profissional. Neste aspecto, a

observação e a realização do ateliê, em formato de oficinas, além das entrevistas narrativas, figuraram como elementos fundantes para que a pesquisa pudesse ser realizada e reveladora de elementos de subjetividades, como os que aqui foram discutidos. Assim, ser mulher, professora de uma escola comunitária, viver dilemas, aprendizagens e relações com outros sujeitos emergiram como modos de ser e de viver a docência.

Para que houvesse êxito no desenvolvimento do estudo, as oficinas temáticas auxiliaram os sujeitos da pesquisa e estas acionaram os dispositivos necessários ao entendimento de certos temas. Houve uma necessidade, em decorrência de ouvir o sujeito singular, por saber que pode haver uma certa interferência nos grupos, de se fazer a narrativa individual, o que foi muito interessante, pois as professoras puderam externar mais livremente e ao seu modo suas vivências e experiências. Desse modo, as narrativas(auto)biográficas tiveram, também, o propósito de traduzir as particularidades do sujeito enquanto ser único, com vontades próprias. Assim, as narrativas de si, livres de serem apenas trocas de informações, são trocas de conhecimentos, trocas de entendimentos de mundo, enquanto pensadoras que nos projetamos.

O estudo mostrou, também, como se processaram por parte das professoras as escolhas de suas profissões, entendendo a realidade como desafiadora e como elemento que precisava ser superado a cada instante para a construção do seu processo identitário, dados os desafios que enfrentaram na jornada de sua vida e atuação profissional. Mas nem por isso deixaram de protagonizar uma vivência produtiva, sempre valorizando as aprendizagens do cotidiano, e vencendo cada obstáculo de forma empoderada.

Pudemos entender que elas conseguiram vivenciar as questões de gênero diariamente, nas suas lutas, na busca por representação constante, nas superações

de cada desafio. Elas demonstram que, às vezes, a profissão nos encontra, e nos transforma. Em suas narrativas expuseram que é preciso se deixar levar, com responsabilidade, às experiências que nos tocam, que nos acontecem, como diz Larrosa (2002), sendo que “não se pode antecipar o resultado”, mas podemos, com nossas ações, fazer com que o saber se torne significativo e se transforme em um “saber sentido”, que segundo Hissa (2017) é o mais importante.

Sem “pré-ver” e sem “pré-dizer”, as professoras, como por acaso, se encontraram na profissão docente, e se sentiram realizadas, diante da escolha feita. Então, diante disso, entender se a questão de gênero está ligada ou não à escolha do ser docente, poderia ser respondida prontamente, talvez com um sim. Evidencia-se que a escola tem gênero, as professoras são mulheres, ensinam meninos e meninas, mas a escola, em geral, é muito mais que isso, é classe, é raça, é cor, é diversidade, é um mundo. Assim sendo, limitar todo esse aparato multidiversificado a uma resposta fechada e estruturada seria cometer um erro e resultaria na perda da singularidade da escola Brilho do Cristal.

O trabalho contribui, de algum modo, com o debate da formação docente, a partir de uma realidade que é a da escola comunitária, em que os sujeitos precisam se despir e desenvolver aprendizagens outras, que a própria vida e solidariedade ensinam, pois ter conhecimento desse modelo de educação pode contribuir para se pensar a educação comunitária como uma educação possível. Buscamos analisar aspectos vivenciados dentro desse espaço e somos sabedores de que o conhecimento apreendido nessa escola pode ser vivenciado e repensado em tantos outros espaços.

As narrativas mostraram que a docência enquanto sonho é recorrente, o que corrobora com uma espécie de satisfação pelo ensino e de empatia pelo trabalho educativo. Mesmo sendo “obrigadas”, pela realidade e pelo contexto

sócio-cultural do gênero, a escolherem os cursos disponíveis, ou seja, terem feito a escolha por Pedagogia por “falta de opção”, observamos que o significado afetivo da docência ainda sobrevive no meio pedagógico, e a beleza da docência resiste de maneira potente. Essa realidade pode ser observada nos trabalhos na escola comunitária, pois elas transformaram a situação de conformismo à favor delas e conseguem realizar um trabalho de qualidade, sem deixar o desânimo ser o vilão de suas vidas.

Referências

- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. – 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. De Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passegi. 2º Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- HISSA, Cassio Edurado Viana. RIBEIRO, Mônica Medeiros. O Saber Sentido. **Revista Concept**: Campinas, SP, 2017. v. 6, n. 2, p. 90–109, jul./dez.
- JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, 2009. v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. (Org.) António Nóvoa; Mathias Finger. Natal, RN, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LAROSSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, Nº 19, 2002.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. NÓVOA, António e FINGER, Matthias, (Org.) Natal, RN, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2014. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acessado em: 20/07/2018.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Trad. por Artur Moão do original inglês Interpretation Theory: discourse and the surplus of meaning. Lisboa: Edições 70, 2000.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.