

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE COM CRIANÇAS EM CLASSES HOSPITALARES

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira (1); Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues (1); Maria da Conceição Passeggi (4).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. roberta_ceres18@hotmail.com; senadaht@yahoo.com.br; mariapasseggi@gmail.com

Resumo: As classes hospitalares são espaços em que crianças e professores experienciam aprendizagens pedagógicas emancipatórias de garantia do direito universal à educação. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar resultados de pesquisa sobre experiências com crianças em tratamento de saúde, e contribuições dessas experiências para a formação docente *in loco*. A pesquisa integra um projeto mais amplo, financiado pelo CNPq “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCT-CNPq/EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9) desenvolvido pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade (GRIFARS-PPGED-UFRN-CNPq). Nosso referencial teórico situa-se na encruzilhada do movimento internacional da pesquisa (auto)biográfica em educação; do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação; dos estudos da infância e da psicologia narrativa. Como proposta metodológica, inspiramo-nos em Passeggi (2011) e realizamos o grupo reflexivo com quatro professoras de três classes hospitalares da cidade de Natal/RN. Consideramos como material empírico, narrativas autobiográficas (orais e escritas) elaboradas individualmente e em grupo, acerca de suas experiências com crianças em contexto hospitalar. A partir da perspectiva da análise interpretativista e com base nos estudos de Nóvoa (2002), os resultados indicam que as experiências com crianças em tratamento de saúde fazem parte do trabalho pedagógico das professoras e relacionam-se com três elementos dessa prática docente: a *comunidade* (crianças, famílias, profissionais de saúde, professores, hospital, escola); a *autonomia* (escolhas, responsabilidades, ética) e o *conhecimento* (pessoal, profissional, individual/coletivo), os quais fundamentam a formação e atuação docente “no chão do hospital”.

Palavras-chave: Experiências com crianças, formação docente, pesquisa (auto)biográfica em Educação, narrativas autobiográficas, classes hospitalares.

Introdução

O movimento de encontro do professor com o estudante em outro lugar não instituído, tradicionalmente, para fins educacionais conduz a um processo de caminhar para o outro, ampliando o conceito de escola - o professor vai ao encontro de crianças, jovens, adultos que necessitam de acompanhamento pedagógico, esse processo caracteriza-se como um modo de praticar uma pedagogia emancipatória, rompendo com modelos canônicos de se pensar a escola, os sujeitos aprendentes, a formação docente e a educação, em sentido mais amplo.

A princípio, buscamos refletir acerca da questão *para quem serve a escola?* É com base nos princípios que norteiam a prática docente progressista, de acolher os estudantes enquanto sujeitos de direitos, compreendendo a educação como um direito universal, que a escola deve então a eles servir. Nesse sentido, há de se pensar nas demandas biopsicossociais dos indivíduos

partícipes - conhecer os estudantes das classes hospitalares e o que eles necessitam em seu processo educacional, o qual se dá concomitante ao tratamento de saúde, períodos de hospitalização, rupturas em sua vida cotidiana. Essa prioridade educativa vai ao encontro da proposta de Nóvoa (2002), que consiste em uma abertura das escolas, pondo fim aos constrangimentos corporativos, estatais ou burocráticos, conservando, o caráter público da coisa educativa. Defendendo essa hipótese, Nóvoa (Ibid.) aponta que nessa perspectiva, há de se pensar as consequências que esse processo acarreta para o trabalho e estatuto dos professores. Congratulamos dessa proposição, buscamos refletir acerca das demandas que surgem na prática docente em contexto hospitalar, espaço aberto a uma nova conjuntura de se pensar e fazer educação pública.

O presente trabalho objetiva apresentar resultados de pesquisa sobre experiências docentes com crianças em tratamento de saúde, e contribuições dessas experiências para a formação docente *in loco*. Fundamentamos a proposta nos princípios da Pesquisa (auto)biográfica em Educação, inicialmente, apresentamos essa fundamentação teórica; explicitamos a metodologia adotada na pesquisa realizada com professoras de classes hospitalares em Natal/RN, investigação que integra um projeto mais amplo “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9) desenvolvido pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade (GRIFARS-PPGED-UFRN-CNPq); em seguida, expomos os resultados alcançados e as interpretações tecidas até o momento, considerando que o trabalho pedagógico das professoras relacionam-se com três elementos dessa prática docente: a *comunidade*; a *autonomia* e o *conhecimento*, os quais fundamentam a formação e atuação docente “no chão do hospital”.

Pesquisa (auto)biográfica em Educação e a formação docente em contexto hospitalar

A emergência do sujeito, sua historicidade e suas aprendizagens como centro dos interesses científicos demarca o território, o qual a pesquisa (auto)biográfica pretende abarcar. Como nos explicita Passeggi (2011a), esse movimento científico e cultural que estimulou, nos anos 1980, a manifestação do sujeito como ator e autor de sua história, provoca uma ruptura de paradigma nas Ciências Humanas e Sociais, e justifica-se pelo “declínio dos grandes paradigmas – estruturalismo, marxismo, behaviorismo -, buscam-se outros laços para tecer as relações entre sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, determinismo/emancipação, inconsciente/consciência”. (PASSEGGI, 2011a, p. 13).

Essa guinada ocorre também diretamente sobre a representação do profissional docente, que passa a ser visto como um aprendiz, capaz de refletir e produzir teorias sobre seus modos de ser e de fazer. Esses conhecimentos, sejam explícitos ou tácitos, lhes são úteis para reconsiderar suas aprendizagens, posicionar-se e tomar decisões para suas ações presentes e futuras.

Esse ser aprendiz experiencia aprendizagens formais, não formais e informais, as quais colaboram em seu processo de formação. Faz-se relevante conhecer tais experiências formadoras. Para tanto, nosso entendimento do termo experiência converge ao conceito de Larrosa (2002, p. 21) em suas notas sobre a experiência e o saber de experiência. Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. É nessa perspectiva, que denominamos de experiência, aquilo que tocou as professoras participantes em acontecimentos vividos, não é apenas o que aconteceu, mas aquilo que as marcou durante determinada vivência.

Passeggi (2011) contextualiza historicamente o termo experiência, chamando atenção para sua derivação do latim *experientia, ae*, e para os termos *Erlebnis e Erfahrung* equivalentes de *experiência* em alemão. A autora dialoga com os estudos de Dilthey (1833-1911) acerca da noção de vivência e sua proposta de consciência histórica. Mediante este percurso conceitual e etimológico da experiência, a autora sugere que “entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”. (PASSEGGI, 2011, p. 149).

É nesse contexto que o grande valor da experiência toma forma (JOSSO, 2010; LARROSA, 2002; PASSEGGI, 2011), e fortalece noções como: aprendizagem biográfica; reflexividade biográfica; reflexividade autobiográfica; biografização (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2014; PASSEGGI, 2011a), nas quais se apoia o movimento internacional da pesquisa (auto)biográfica em educação.

A pesquisa (auto)biográfica em educação é um campo de estudos que corrobora para a formação de professoras de classes hospitalares, mediante a ação autônoma e ativa de ouvir e considerar como fonte de estudos as narrativas das experiências de formação docente com crianças em tratamento de saúde. Nesse cenário, “a biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social” (FERRAROTTI, 2010, p. 35). A pesquisa (auto)biográfica se preocupa em investigar, pelas

atividades de biografização, que relações os indivíduos estabelecem com o mundo histórico e social, por meio das experiências que vivenciam nele.

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem que utilizamos na pesquisa se situa na corrente de *pesquisa-formação* ou da *pesquisa-ação-formação* existencial, como nos sugerem, respectivamente, Josso (2010) e Pineau (2005), dois pioneiros do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*. Mediante essas correntes, o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todos os tempos e espaços da vida (*lifewide learning*), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. (PASSEGGI, 2016, p. 75).

O Grupo Reflexivo e a pesquisa-formação com professoras de classes hospitalares

O trabalho de pesquisa-formação com quatro professoras de classes hospitalares (Ana, Selma, Luciana e Talita)¹, atuantes em três classes hospitalares de Natal/RN iniciou-se em 2014, quando realizamos entrevistas narrativas autobiográficas individuais com cada docente, e encontro com o grupo reflexivo. Numa perspectiva longitudinal, esse trabalho tem prosseguido em 2017, com a proposta de quatro encontros com o grupo reflexivo no presente ano, metodologia já adotada desde 2014. As professoras manifestaram desejo em continuar compartilhando conhecimentos e experiências com a pesquisadora, e em grupo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e assumiram o compromisso ético de *contratualização* não formal proposto pela Carta da ASIHVIF (PASSEGGI, 2011). Os encontros foram videogravados, com autorização e consentimento das participantes.

Passeggi (2011) descreve o grupo reflexivo como uma prática de formação, “o que nele se fala, ou se cala, visa ao interesse da pessoa em formação e do grupo que aprende com a história do outro. (...) os participantes reconhecem seu pertencimento a esse grupo social e o engajamento em um projeto comum”. (PASSEGGI, 2011, p. 150). Ancoramo-nos na noção de grupo reflexivo estabelecida por tal autora, pautamos nossos objetivos nessa fundamentação.

Um dos desafios em desenvolver o grupo reflexivo, numa perspectiva da pesquisa-formação relaciona-se à participação voluntária e autônoma de cada participante. Tal desafio durante a proposição dos encontros em grupo associa-se à disponibilidade de tempo comum a todas, um momento que não acarrete prejuízos às suas atividades pessoais e profissionais. Assim sendo, foi

¹ Fazemos uso de pseudônimos para preservar a identidade das participantes, conforme contratualização firmada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

durante as incompatibilidades de horário que percebemos o forte e contínuo desejo das professoras em colaborar com a proposta de pesquisa-formação, pois em meio a incongruências de tempo, conseguimos nos reunir em dias e horários de comum acordo, mediante a disposição e abertura de todas as participantes.

Com uma abordagem metodológica dialógica e horizontal, reconhecemos os encontros com o grupo reflexivo como momentos de interação, trocas, vivências em roda, círculo de equidade entre todas as participantes, incluindo as professoras-narradoras e a pesquisadora. Foi mediante esses encontros que pudemos experienciar empiricamente a potencialidade formadora das narrativas autobiográficas. O momento da partilha em grupo, seja pelas narrativas de experiências com a criança, ou mesmo pelos diálogos em forma de catarse, sinaliza que essas ocasiões de compartilhamento ajudam cada uma a refletir sobre si com outras pessoas que experienciam ações semelhantes em suas atividades profissionais, e vão conhecendo o outro a partir de suas experiências singulares, contribuindo para um auxílio e bem-estar daquilo que está sendo carregado por cada uma delas. Como podemos analisar a partir da narrativa da professora Talita (2017) que conclui: *quando a gente fala parece que dói menos.*

Em cada encontro do grupo, as participantes foram convidadas a registrar narrativamente suas interpretações pessoais acerca das discussões tecidas coletivamente. Além dessas narrativas escritas, também fizemos transcrição pontual de narrativas orais que colaboraram no processo de interpretação dos dados. Com base nas análises realizadas após cada encontro com o grupo, compreendemos que o trabalho pedagógico das professoras relaciona-se com três elementos dessa prática docente: a *comunidade*; a *autonomia* e o *conhecimento*.

Experiências docentes com crianças em tratamento de saúde: *comunidade, autonomia e conhecimento*

Estamos diante de um processo de formação continuada, que nasce na prática e se destina a um público específico: crianças em tratamento de saúde. Nesse cenário, os professores, como sugere Nóvoa (2002, p. 22), “são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e colectivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”. Consideramos as narrativas autobiográficas como fonte e método para atingir tal fim, uma vez que nelas, encontramos registros das experiências de vida desses sujeitos, os quais são seres únicos, que produzem vida com o coletivo de sua profissão. Ao elaborar suas narrativas de experiências com as crianças em tratamento de saúde, as professoras refletem

acerca do que aconteceu e do que lhes aconteceu nesse processo, ao exporem tais narrativas no grupo reflexivo, vivenciam o processo de reflexividade autobiográfica individual e coletivamente, delineando narrativas de um *ethos* docente em contexto hospitalar.

Sobre os dilemas da profissão docente, a possível redefinição do sentido social do trabalho nesse novo espaço público da educação, Nóvoa (2002, p. 22) defende que os programas de formação necessitam desenvolver três “famílias de competências” – *saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se*. Compreendemos que essa proposição para se pensar a formação, parte do pressuposto de que há de se entender, inicialmente, as relações do trabalho pedagógico e da formação de professores com a *comunidade, a autonomia e o conhecimento*. Os resultados de pesquisa apontam para essas relações, portanto, teceremos considerações a respeito desses eixos.

O trabalho pedagógico em classes hospitalares é constituído por relações com a *comunidade*, sendo esta, crianças, famílias, profissionais de saúde, professores, hospital, escola. Essas relações são constituídas de trocas entre todos os agentes do processo, a ação de um interfere na do outro. As professoras-narradoras dialogam sobre as mudanças que acometem as crianças em tratamento de saúde, considerando que elas constroem uma nova identidade, novos saberes, novos fazeres, há uma cooperação, cumplicidade, relação de partilha, amizade no hospital. Essa identidade do ser criança em adoecimento e as ações de conhecer e conviver em classe hospitalar faz com que ela chegue à conclusão de que: *eu gostei daqui!* Assim, a professora Luciana (2017) narrou sobre essa novidade das crianças que gostam do hospital, que gostam das classes hospitalares, das professoras. Nessa conjuntura, *o professor no hospital é representante da escola*, os vínculos do trabalho docente com essa *comunidade* associam-se a uma construção de elos entre as áreas de saúde e educação, numa busca de garantia de direitos fundamentais a essas crianças. Essa nova identidade em construção não se refere somente à criança, mas a todos os participantes desse processo, e as relações estabelecidas nesses espaços. As professoras consideram que a postura do professor, em contexto hospitalar é de acolhimento, não pensando em se colocar no lugar do outro, mas de acolhimento ao outro, nesse sentido, a professora Selma (2017) conclui que *não tenho como me colocar no lugar do outro, eu acolho a dor do outro*. Esse acolhimento à dor do outro perpassa as relações do trabalho docente com a *comunidade*, estabelecendo vínculos de empatia, atenção, compreensão e respeito à necessidade do outro, seja esse outro, a criança, a família, os pares ou os profissionais de saúde. Indica uma aprendizagem apreendida pelas experiências com as crianças, que entre si já acolhem seus pares, suas dores e seus medos.

Acerca do trabalho pedagógico em classes hospitalares e sua relação com a *autonomia* dessas docentes, a associamos a três fatores principais: escolhas pedagógicas, ética docente e liberdade autobiográfica. Este último ponto diz respeito, inicialmente à liberdade de escolha das professoras em saírem da escola regular e adentrarem ao contexto hospitalar, opção em desenvolver a docência em um espaço não designado, especificamente, para esse fim educacional, atitude que implica determinados desafios.

Na busca de estratégias para se identificarem como profissionais pertencentes a esses espaços, a professora Ana (2017) aponta que é relevante o professor se impor em determinados momentos, considera que *se impor não quer dizer se sobrepor ao outro*, é uma imposição que requer atitude para se apresentar, mostrar seu trabalho, suas ações pedagógicas, sua posição neste lugar. Observamos que essa imposição explicitada por Ana relaciona-se às conquistas de espaço, tempo e profissionalidade docente dentro de um lugar instituído, tradicionalmente, para o tratamento da saúde, e não particularmente para o desenvolvimento educacional infantil. A professora Selma (2017) aponta que mais significativa é *o reconhecimento do professor pela criança e não necessariamente pelo hospital*, esse posicionamento relaciona-se diretamente com as escolhas pedagógicas, quando as professoras afirmam que é primordial o professor saber os motivos que o levam a escolher determinadas atividades pedagógicas, em momentos específicos, pois os médicos, enfermeiras e outros profissionais podem não entender, mas os professores compreendem qual sua função social, seu papel, seja na escola regular, ou em outro contexto, e essa função está totalmente imbricada às experiências vividas com as crianças, as relações construídas *com* elas.

No caso do hospital, as docentes consideram que *a escola em ambiente hospitalar representa possibilidades, traz para o contexto do adoecimento, a perspectiva da normalidade da vida*. (Narrativa coletiva em grupo reflexivo, 2017). As professoras narram sobre a figura do professor em meio a enfermeiros, médicos, profissionais da saúde, *o professor ali remete às crianças, pensar e fazer aquilo que fazia em casa, na escola: brincar, estudar, ler, interagir com outras crianças, a possibilidade de retomada, e de proposição do sujeito passivo, enquanto paciente no hospital, para o sujeito ativo, enquanto estudante, atuante em classe hospitalar*. (Narrativa coletiva em grupo reflexivo, 2017). Nessa vertente, a ética docente se traduz na realização de determinadas escolhas pedagógicas, as quais podem conduzir a modos de experienciar uma pedagogia emancipatória, mediante atuação dos participantes nesse processo educacional.

O trabalho pedagógico em classes hospitalares e a formação contínua *in loco* possui estreita relação com o *conhecimento* docente. Esse conhecimento advém das aprendizagens ao longo da

vida, na dimensão do *lifewide learning*, em todos os tempos e espaços da vida, pela congruência das aprendizagens formais, não formais e informais. Oliveira (2016) e Passegi (2016) caracterizaram esse conhecimento individual como resultante de um *capital autobiográfico*, acumulado ao longo da vida, que contribui no exercício cotidiano da prática profissional docente. Objetivamos elastecer as noções tecidas até o momento sobre o conhecimento docente em classe hospitalar, de modo a tentar compreender o processo de construção de um conhecimento profissional coletivo, o desenvolvimento de um *ethos* docente em contexto hospitalar, o qual resulta das aprendizagens informais experienciadas com as crianças “no chão do hospital”, e que podemos identificá-las a partir da análise das conversas em roda, realizadas com o grupo reflexivo.

Nesse processo de construção de um *ethos* docente em contexto hospitalar, em atividade proposta ao grupo reflexivo, as docentes foram convidadas a analisar narrativas de si e de outras colegas de profissão, mediante uma *narrativa costurada* – *o que contam professoras de classes hospitalares?* (2014), a professora Selma (2017) considerou durante a interpretação da narrativa que *é uma fala que pode ser minha, que pode ter um pedaço da minha fala, eu nem lembro, por que é tão nosso, de todo mundo*. Ainda nessa atividade de analisar narrativas de si e de seus pares, as professoras Ana e Selma (2017) estabelecem um diálogo e concluem que *eu me vi aqui, eu sei a parte que eu falei (...) eu sei que fui eu quem disse isso. É uma fala tão nossa, coletiva. É uma fala que representa todas nós!*

No processo de formação continuada, há o desenvolvimento de um *ethos* docente, de uma narrativa coletiva, a qual indica um *conhecimento* do grupo que experiencia a docência em classes hospitalares, que são representados pela narrativa individual de uma colega, ao mesmo tempo há uma representação da identidade do ser professor em classe hospitalar, mediante a constituição de um sujeito coletivo, esboçado por discursos e ações partilhadas, indicando uma unidade de conhecimento experiencial.

Considerações em aberto

Nossas considerações encontram-se em aberto, e a princípio, compreendemos que o *conhecimento* materializado em narrativas pessoais e coletivas constitui o *ethos* docente em classes hospitalares, e pode ser identificado por concepções discutidas pelo grupo, em momentos de interação com os pares, especialmente, ao considerar as experiências com as crianças em tratamento de saúde o ponto central da atuação e formação docente em classes hospitalares.

Com esse trabalho entendemos que as experiências que permeiam o mundo da vida dessas professoras contribuem para o processo de formação docente com as crianças, ao refletirem em grupo sobre o que acontece e o que lhes acontecem, esse processo se aproxima das proposições de Nóvoa (2002) acerca da consolidação de dimensões coletivas da profissão. Esse movimento de formação contínua *in loco*, requer uma reconfiguração da profissão docente e de construção de uma nova identidade profissional, pois “os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão”. (NÓVOA, 2002, p. 48). Compreendemos que um dos modos que as professoras encontraram para “tomar a palavra” foi por meio da participação no grupo reflexivo, enquanto uma proposta de pesquisa-formação, por meio da qual cada participante se autoformou, e contribuiu para o desenvolvimento de um conhecimento coletivo que vem a colaborar com a manutenção da escola em contexto hospitalar, e da profissão docente nesse espaço educacional, a partir de aprendizagens informais *in loco*, as quais indicam respeito, atenção e acolhimento às crianças, reconhecendo-as enquanto sujeitos de direitos e indivíduos ativos no processo educacional “no chão do hospital”.

Referências

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi. 2ª Edição. Natal: EDUFRRN, 2014.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Editora Paulus, 2010, p. 32-57.
- JOSSO, Marie-Christine; tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. EDUCA. ISBN: 972-8036-48-5. Lisboa, Portugal, 2002.
- OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. *Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares*. Dissertação de Mestrado.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Natal/RN, 2016. 162f.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Orgs.). *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza, CE: Expressão Editora, 2011a, p. 13-39.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*. Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et. al.* *Projeto de pesquisa - Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância*. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e Subjetividades. Natal: UFRN, 2014. Financiando pelo MICT/CNPq - Edital Universal -14/2014, processo no. 462119/2014-9.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. Tradução: Américo Sommerman. Revisão da tradução: Aparecida Magali de Souza Alvarez. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 102-110, set-dez 2005.