



MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Jussara Fraga Portugal¹

Resumo:

Neste artigo, intenciono partilhar reflexões decorrentes da análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) de narrativas de formação de quinze professores, graduandos em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus XI*), referentes as aprendizagens da/na e sobre a docência em Geografia, em três municípios localizados no denominado Território de Identidade do Sisal, no semiárido da Bahia. Trata-se de um recorte da pesquisa “Trajetórias de aprendizagem da docência em Geografia: narrar, formar e iniciar”, cuja questão norteadora foi: como os professores de Geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação a docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência a partir de situações experienciadas no âmbito do subprojeto “*Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais a construção do conhecimento geográfico*”? As narrativas escritas, grafadas nos memoriais e nos diários de formação, e as orais, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), revelaram episódios nas trajetórias de vida-escolarização-formação e evidenciaram as contribuições das situações formativas experienciadas no devir das ações do subprojeto e suas implicações no tornar-se professor.

Palavras-chave: Formação de professores de Geografia, Narrativas, *PIBID*, Aprendizagem da/na/sobre a docência.

Résumé:

Dans cet article, je voudrais partager les réflexions issues de l'analyse d'interprétation et de compréhension (RICOEUR, 1996) des récits autobiographiques de quinze professeurs, en cours de formation en Géographie à l'Université d'Etat de Bahia (UNEB/*Campus XI*), faisant référence à l'apprentissage de l'étudiant et à l'enseignement en Géographie, dans trois municipalités situées sur le dit Territoire d'Identité de Sisal, région semi-aride de l'état de Bahia (Bresil). Il s'agit d'un extrait de la recherche “Trajectoires de l'apprentissage de l'enseignement en *Géographie: raconter, former et initier*”, dont la question directrice était: comment les professeurs de Géographie en formation initiale, boursiers d'initiation à l'enseignement, conçoivent l'apprentissage de l'enseignement à partir de situations vécues au cours du sous-projet “*Formation des enseignants et géographie scolaire: des pratiques et connaissances spatiales à la construction de la connaissance géographique*”? Les récits écrits, dans les memoriaux et dans les journaux de formation, ainsi que les récits oraux, rassemblés au cours d'entretiens narratifs (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), ont révélé des épisodes marqués dans les trajectoires de formation à la vie scolaire et mis en évidence les contributions des situations formatrices vécues dans le devenir des actions dudit sous-projet et ses implications pour devenir enseignant.

Mots-clés: Formation de professeurs de Géographie, Récits, *PIBID* Programme, Apprendre de/sur/a propos de l'enseignement.

¹Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET) e líder do Grupo de Pesquisa *Geo(bio)grafar: Geografia, Diversas linguagens Narrativas de professores*. jfragaportugal@yahoo.com.br



REFLEXÕES INICIAIS: MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Não há experiência humana que não possa ser expressa na
forma de uma narrativa.
(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91)

Este texto objetiva apresentar experiências acerca da formação docente em Geografia, com destaque para as vivências no âmbito do subprojeto *Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013), vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. É uma escrita reflexiva resultante da proposta de investigação-formação *Trajетórias de aprendizagem da docência em Geografia: narrar, formar e iniciar*², desenvolvida no estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (PPGeo – UEL).

A pesquisa está ancorada no método (auto)biográfico, cujas produções das narrativas compõem o memorial de formação, o diário de formação e as entrevistas narrativas, as quais possibilitaram delinear três dimensões interpretativa-compreensivas, a saber: *Tornar-se professor de Geografia; Geografia Escolar e Prática de Ensino; Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a docência*.

A dimensão interpretativa-compreensiva Tornar-se Professor de Geografia corresponde às memórias das trajetórias de escolarização vividas, na sua grande maioria, em escolas situadas em contextos rurais; a escolha da profissão, os itinerários/trajetórias de formação acadêmico-profissional e os modos como cada um foi se constituindo professor de geografia nestes percursos, que comportam as situações formativas experienciadas no contexto do subprojeto do PIBID.

A dimensão Geografia Escolar, Diversas Linguagens e Prática de Ensino compreende as memórias da escola e dos professores de geografia e suas práticas, as experiências/aprendizagens da geografia nos itinerários formativos, as vivências decorrentes do uso didático-pedagógico das diversas linguagens como dispositivos para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia no âmbito das ações do subprojeto do PIBID.

² Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), Edital N°3 /2017 – PPGeo/Universidade Estadual de Londrina – UEL.



Já a terceira dimensão, denominada Iniciação e Aprendizagem da/na/sobre a Docência, abarca questões sobre a profissão docente, com ênfase na condição singular de ser professor de geografia, cartografando o fazer pedagógico, identificando as estratégias metodológicas utilizadas para ensinar os conteúdos da geografia escolar. Neste contexto, esta dimensão contempla também os modos como os professores narram as suas histórias sobre as aprendizagens da docência e as situações experienciadas durante as práticas decorrentes das ações do subprojeto do Pibid, que possibilitaram a iniciação na/da e sobre a docência no decurso da formação. Contudo, vale ressaltar que esta dimensão também comporta as trajetórias de escolarização e de formação acadêmico-profissional, mediante a compreensão de que, no exercício da profissão – sobretudo, na fase inicial da carreira –, a tendência natural de todo professor iniciante é buscar, na memória, as lembranças dos professores da escola e da universidade que fazem parte das suas histórias e que são suas referências no exercício da profissão. Assim, ao realizar o trabalho docente, os modos de ensinar (como), as estratégias metodológicas (dispositivos didático-pedagógicos) selecionadas e utilizadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores são reproduzidos no cotidiano da sala de aula, desenhando a cartografia do fazer pedagógico nas escolas parceiras.

As três dimensões interpretativo-compreensivas são compostas de uma tríade que entrelaça as dimensões temáticas *Formação e identidade Docente*³; *Geografia Escolar, Educação Geográfica e Diversas Linguagens*⁴ e *Experiências da/na/sobre a Docência: ser-saber-fazer*⁵ – entrelaçadas a duas questões basilares: como os professores de Geografia em formação inicial (bolsistas de iniciação à docência – PIBID) concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir de situações vivenciadas no âmbito do

³ Comporta as narrativas sobre as vivências formativas experienciadas na universidade, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB/Campus XI, e as ressonâncias nas práticas didático-pedagógicas que compõem as ações do subprojeto do PIBID, sobretudo na construção da identidade profissional docente.

⁴ Abarca as concepções de geografia escolar a partir da apropriação das bases teórico-metodológicas da geografia, as práticas propositivas nas escolas, por meio das orientações didático-pedagógicas, e as aprendizagens da/na/sobre a docência. São escritas narrativas sobre os modos como os professores em formação inicial, vinculados ao referido subprojeto, mobilizam conhecimentos disciplinares da geografia e os saberes didático-pedagógicos e metodológicos para propor, planejar, realizar e avaliar práticas de ensino na escola, ancoradas nas diversas linguagens, como dispositivos/artefatos para ensinar e aprender conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos.

⁵ Compreende as narrativas sobre as aprendizagens decorrentes das situações experienciadas nas ações do subprojeto, atribuindo sentidos e significados ao vivido, possibilitando a reflexão acerca das contribuições da formação acadêmica, com ênfase nas proposições formativas do subprojeto, entrecruzando às situações experienciadas na escola, no planejamento, realização e avaliação das práticas didático-pedagógicas propostas no subprojeto do PIBID, na condição de professor em formação.



subprojeto *Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, desenvolvido em três municípios – Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia – do Território do Sisal? E como nos tornamos professores de Geografia no devir da formação inicial docente?

O uso dessa abordagem teórico-metodológica justifica-se por buscarmos compreender a trajetória de formação profissional desses sujeitos, reconhecendo que a mesma é atravessada por suas histórias pessoais e dos itinerários de escolarização. Assim, torna-se relevante salientar que o texto é fruto de um projeto de investigação-formação, no qual,

[...] o que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas, primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro. Em segundo lugar, os participantes (professores, pesquisadores, formadores em formação) reconhecem seu pertencimento a esse grupo social, assim como o seu engajamento num projeto comum: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos. (PASSEGGI, 2011, p. 150)

O elemento central da pesquisa inscreve-se sobre o delineamento dos percursos formativos de professores de Geografia do Sisal, com ênfase nos processos construtivos do tornar-se professor e as aprendizagens da/na e sobre a docência, partindo da análise e interpretação das narrativas de graduandos, participantes da investigação, cuja essência foi apreender o modo como eles narram, interpretam e compreendem os acontecimentos experienciados nas suas trajetórias de escolarização e formação acadêmico-profissional, fortalecendo a reflexividade sobre a práxis e as aprendizagens da docência em um contexto específico: a escola, por meio das ações do subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

O objetivo precípua da pesquisa⁶ foi buscar compreender como quinze professores de Geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência, e quais sentidos são atribuídos à formação e ao ensino de Geografia (experiências da/na docência) em decorrência das ações que constituíram a proposta pedagógica do subprojeto *Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes*

⁶ Os objetivos específicos que também subsidiaram a pesquisa foram: 1) Conhecer as histórias de vida e as trajetórias de escolarização/formação acadêmica dos professores, colaboradores da pesquisa; 2) Analisar as memórias dos tempos da escola e da formação docente e as implicações na constituição da identidade profissional; 3) Mapear as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores em formação para ensinar os conceitos e temas geográficos nas escolas situadas em contextos rurais no devir das ações do subprojeto do PIBID; 4) Aprender, a partir das narrativas, os modos como os professores de Geografia, em formação inicial, lidam com as situações de sala de aula, no exercício da docência nas escolas rurais; 5) Analisar como os professores compreendem as aprendizagens da/na/sobre a docência nesse processo inicial de constituição profissional.



espaciais à construção do conhecimento geográfico (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013), vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), desenvolvido entre os anos de 2014-2018, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / *Campus XI – Serrinha*, cidade polo do Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano, no contexto do curso de Licenciatura em Geografia e em três unidades escolares de comunidades rurais, situadas em três municípios – Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia.

Para tanto, foi necessário criar estratégias para recolher as narrativas sobre as experiências e, posteriormente, analisá-las e interpretá-las, na expectativa de tecer um enredo, a partir do enlace de

[...] fragmentos de tantas histórias e experiências que compõem um enredo que possibilita compreender os caminhos percorridos (ou quem sabe, ainda a percorrer) para buscar anunciar os modos e os repertórios de histórias que se entrelaçam nesta composição. (PORTUGAL, 2013, p. 42)

As estratégias elaboradas para a apreensão das narrativas no tocante às experiências desses colaboradores foram o uso de um memorial sobre o processo de escolarização e constituição da docência em geografia; a construção de um diário de formação sobre as vivências dentro do PIBID e, por fim, as entrevistas narrativas para captar elementos que possivelmente não foram contemplados nos dispositivos anteriores. Tais estratégias foram utilizadas por compreender as narrativas (auto)biográficas dos participantes desta investigação como relevantes contributos para o desvelamento de seus sentimentos, representações e significados por eles atribuídos às experiências. Afinal, ao narrar sobre si, os sujeitos refletem sobre suas memórias, histórias e relações com outros no ambiente de formação inicial (a universidade) e no *locus* da atuação profissional (a escola).

De fato, as histórias de vida e, mais especificamente, a abordagem (auto)biográfica e as narrativas de vida-formação no âmbito das pesquisas do campo educacional constituem-se como importante movimento de investigação/formação, seja no contexto da formação inicial, seja no espaço da formação continuada de professores.

De acordo com Souza (2007, p. 69),

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.



Assim como Souza (2007), acredito que a abordagem biográfica coloca os participantes da pesquisa como atores, autores e narradores de suas próprias histórias e o quanto suas experiências reverberam em suas práticas docentes e, conseqüentemente, no tornar-se professores. Ou seja, a constituição do professor é o entrelaçamento dos saberes teóricos apreendidos em seus percursos escolares e acadêmicos, articulados com os saberes que se desenvolvem a partir das vivências iniciais da docência. Logicamente que o ser professor não é um processo fechado e acabado, mas, sim, um vir a ser, um tornar-se, um devir, que se estende por toda a carreira profissional.

O presente texto está organizado em quatro blocos intitulados: Reflexões iniciais: memórias, trajetórias de formação e iniciação à docência; Abordagem teórico-metodológica: os percursos da pesquisa; Entrelaçando histórias de/na formação: experiências, aprendizagens e narrativas e, por fim, os Apontamentos Finais.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS PERCURSOS DA PESQUISA

Este texto é um recorte de uma pesquisa qualitativa em educação, vinculada a um subprojeto do PIBID⁷, denominado *Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, desenvolvida no período de 2014 a 2018, na UNEB / Campus XI, cuja base teórico-metodológica está ancorada no método (auto)biográfico (SOUZA, 2014), tendo por dispositivos de recolha das narrativas o memorial de formação, o diário de formação e as entrevistas narrativas com quinze bolsistas de iniciação à docência, colaboradores deste estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “[...] os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. E assim, com esta intenção, qual seja, busca apreender as aprendizagens da/na/sobre a docência e quais sentidos atribuídos à formação e ao ensino de Geografia (experiências da

⁷ O subprojeto do PIBID que deu origem a esta pesquisa foi estruturado por meio do planejamento de oito ações, a saber: a) parceria Universidade-Escola Básica; b) Mapeamento da realidade escolar; c) Espaços de diálogos e práticas; d) Planejamento do trabalho pedagógico; e) Tateio experimental; f) Atelier geográfico temático; g) PIBID itinerante e h) Atividades de campo, as quais foram desenvolvidas em seis escolas, sendo três rurais e três urbanas de Ensino Fundamental e Médio, de três municípios do Território do Sisal: Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia e envolveu 57 bolsistas, subdivididos em três grupos, a saber: 45 bolsistas de Iniciação à Docência (os estudantes da licenciatura), nove bolsistas de supervisão (professores das escolas) e três bolsistas responsáveis pela coordenação de área (professores da UNEB). Dos 45 bolsistas, apenas 15 participaram da referida investigação.



docência) decorrentes das ações que compuseram a proposta pedagógica do mencionado subprojeto. Nesse sentido, busco me apropriar de um tipo de pesquisa cujo método se apoia na centralidade das histórias narradas pelos colaboradores, concebidos como atores, autores e narradores de suas próprias histórias, nas quais as situações experienciadas e narradas por eles constituem-se em reflexões sobre a formação docente, os processos de aprender a ser professor e as singularidades do trabalho docente. Isto é, como esses sujeitos se concebem e percebem docentes, no âmbito das escolas – *locus* das práticas.

O embasamento teórico utilizado alicerçou-se em Souza (2014, p. 40), que sinaliza o quanto “[...] a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida”. Nessa acepção, esta pesquisa, ao compreender a escrita de narrativas sobre as análises das memórias das trajetórias de escolarização e as experiências vivenciadas no âmbito da formação acadêmico-profissional, representa um importante modo de pensar a formação docente.

Nas discussões sobre o memorial de formação, o aporte teórico que subsidiou a escolha das fontes foram os estudos de Abrahão (2011a e 2011b); Passeggi (2008a, 2008b, 2008c); Passeggi e Barbosa (2008); Prado e Soligo (2005); Severino (2001) e Souza (2006). No tocante ao diário de formação, recorri aos escritos de Hess (2006) e Zabalza (2004). Por fim, busquei em Jovchelovitch e Bauer (2002); Bertaux (2010); Delory-Momberger (2012a) e Macedo (2015), a sustentação teórico-metodológica para a análise das narrativas recolhidas por meio das entrevistas narrativas.

Para melhor entendimento dos dispositivos utilizados para a recolha das narrativas, assim como Abrahão (2011a), considero a escrita do memorial como:

[...] um processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. (ABRAHÃO, 2011a, p. 166)

Então, é relevante sinalizar que o memorial exerce um papel primordial por instigar os colaboradores da pesquisa a uma espécie de busca ativa de suas memórias sobre as vivências marcantes que os levaram a refletir sobre a experiência e suas ações no âmbito da sala de aula.

Na proposição do mencionado subprojeto, o memorial é concebido como fonte de investigação-formação e, também, um dispositivo pedagógico construído no devir das vivências na escola, *locus* das ações planejadas e realizadas. A escrita do memorial de formação, enquanto prática de escrita de si pode ser também compreendida



[...] como meio de investigação contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos de formação e de dimensões do cotidiano escolar, de questões vinculadas à profissão, além de possibilitar a apreensão de diferentes processos de aprendizagem, de conhecimentos e de formação, através das experiências e modos de narrar as histórias individuais e coletivas [...] (PASSEGGI, 2008a, p. 128).

Por sua vez, Nascimento (2010) esclarece para a possibilidade de uso do memorial de formação como um recurso reflexivo e formativo, ao mesmo tempo, visto que ele possui tanto a dimensão formativa, quanto à avaliativa. Nessa direção, a autora explica que a:

[...] dimensão formativa, oportuniza que o sujeito em formação desenvolva o exercício da reflexão de si e sua formação e inserção profissional, apropriando-se de seus processos formativos, se autoformando, se autoavaliando, e reinventando a si mesmo. (NASCIMENTO, 2010, p. 76)

Nessa perspectiva, o dispositivo do memorial de formação vai auxiliar o próprio processo formativo dos colaboradores da pesquisa, além de desenvolver a atividade de reflexão, autoanálise e autoavaliação de sua trajetória formativa e imersão na escola, por intermédio do Pibid.

O diário de formação como dispositivo formativo/reflexivo e, também, avaliativo foi um recurso de acompanhamento das intervenções pedagógicas realizadas no devir das ações do subprojeto nas escolas. Para compor as escritas narrativas nos diários, os professores em formação inicial foram orientados a documentar as impressões sobre as vivências em sala de aula e a tematizar questões emergentes no espaço escolar, articulando os seus cinco objetivos norteadores, a saber: 1) registrar as situações experienciadas durante o planejamento, a realização e a avaliação das práticas desenvolvidas decorrentes das proposições didático-pedagógicas das ações do subprojeto; 2) narrar as experiências vividas no processo de iniciação na docência, considerando os percursos de formação e as dimensões do cotidiano escolar; 3) analisar as aprendizagens experienciais da/na/sobre a docência; 4) refletir sobre os processos de formação para o exercício da docência, entrecruzando as memórias dos tempos de escola e as situações experienciadas no contexto da formação docente; e 5) apreender os saberes construídos e os sentidos atribuídos as experiências no percurso de “tornar-se professor”.

Weller e Otte (2014, p. 327) destacam que “[...] a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Dessa forma, as entrevistas narrativas desvelam-se como uma técnica em que os colaboradores, ao rememorar e contar suas histórias, poderão refletir sobre si mesmos, sobre as situações experienciadas nas suas trajetórias de vida, escolarização e formação e, também, suscitarão movimentos reflexivos sobre as aprendizagens da docência



no contexto da formação, com ênfase nas situações experienciadas no Pibid, no contexto das escolas parceiras, objeto dessa escrita.

Por meio das entrevistas narrativas, podemos “[...] compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

Apesar de se tratar de um fenômeno impregnado de subjetividade, o conhecimento produzido a partir da análise e interpretação das narrativas das histórias de vida não se trata apenas de uma biografia e uma relativização da prática docente, mas, sim, o de se constituir como ponto de partida para a compreensão de suas significâncias na docência, bem como, o de possibilitar ao professor a reflexão acerca de sua própria trajetória e reverberações na sua ação profissional. Assim, afirmo que ao desvelar o sentido das experiências no devir da formação, os professores atribuem sentido ao modo como apreendeu o vivido.

Nesse sentido, o objetivo do estudo em questão é o de analisar os percursos pessoais e profissionais de quinze bolsistas de iniciação à docência sobre os modos como eles têm apreendido o tornar-se professor, no contexto de formação inicial. Contudo, estive atenta ao que Silva (2005, p. 32) sinalizou, ou seja, “[...] para descobrir os ‘porquês’ e o ‘como’ da prática docente devemos investigar onde o professor se alicerça para pensar como pensa e fazer como faz”.

Ainda sobre o ato de aprender a ser professor, (BOLZAN; ISAÍÁ, 2006) asseveram que tal processo comporta duas dimensões, a saber:

A primeira indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, mas envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, como um todo. O aprender, assim configurado, ocorre na relação com os pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. A segunda dimensão demonstra que a apropriação para efetivar-se necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas. Não se trata de reproduzir, mas fundamentalmente recombinar em novas formas o que foi experienciado. (BOLZAN; ISAÍÁ, 2006, p. 496)

Com efeito, o tornar-se professor envolve as duas dimensões conforme sinalizam Bolzan e Isaía (2006). Essas dimensões são a aprendizagem da docência na inter-relação com outras pessoas (colegas, estudantes, espaço acadêmico, etc) e, também, por meio das experiências vivenciadas no contexto da escola.

Nessa tessitura da aprendizagem da docência, no âmbito da formação inicial, no contexto das experiências de iniciação à docência no Pibid, os professores de Geografia narram os modos como têm se apropriado de estratégias, tendo em vista potencializar os



saberes, conhecimentos e fazeres no contínuo processo da profissionalidade. Assim sendo, compreende-se por profissionalidade:

[...] como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente. (BOLZAN; ISAÍÁ, 2006, p. 491)

Nessa direção, o processo da professoralidade requer, além dos saberes específicos da área de atuação, os conhecimentos e práticas que são tecidas no ambiente escolar, bem como a dimensão humana e profissional do professor como elementos fulcrais no processo de ensinar, aprender e formar-se profissionalmente.

Complementam ainda Bolzan e Isaía (2006, p. 492):

Esse processo de transformação implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano universitário. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos. (BOLZAN; ISAÍÁ, 2006, p. 492)

Bolzan e Isaía (2006) assinalam que o tornar-se professor requer a apreensão de conhecimentos de sua própria vida, de saberes pedagógicos e da prática de ensino em um processo dinâmico e dialético, nos quais tais conhecimentos se imbricam. Assim, “[...] O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação” (BOLZAN; ISAÍÁ, 2006, p. 494).

Este texto embasa-se em uma pesquisa que sobreleva a formação desses professores com base nos conhecimentos, experiências, vivências, constructos etc., que são nuances ao longo do percurso de vida, que são ressignificados e imbricados nas tramas do desenvolvimento profissional. Assim, as ações docentes reverberam nas experiências vivenciadas que são traduzidas pelas recordações-referências e estas são projetadas nas relações estabelecidas que constituem a identidade e a profissionalidade docente.

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo. (ABRAHÃO, 2011a, p. 168)

As recordações-referências aludidas por Abrahão (2011a) produzem lembranças, as quais proporcionam refletir e rever atitudes, posturas e, inclusive, percurso profissional altamente formativo.



Segundo Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 145, grifo dos autores), as narrativas pedagógicas caracterizam-se como

[...] textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Incluímos na ‘família’ das narrativas pedagógicas em especial os memoriais, as novelas de formação, as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa.

Nessa acepção, Prado, Ferreira e Fernandes (2011) enfocam que as narrativas pedagógicas assumem um caráter reflexivo, de grande potência formativa, tendo por base a experiência vivenciada. Para Delory-Momberger (2008, p. 16), “[...] as práticas das histórias de vida em formação repousam sobre a ideia da apropriação de sua história pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida.” Acerca disso, Passeggi (2008b, p. 43) sinaliza que “[...] a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e a novas formas de aprendizagem”.

Nessa mesma perspectiva, Souza (2007) aborda que a organização e a construção da narrativa de si conferem a esse sujeito se apropriar de aprendizagens a partir das experiências vivenciadas, simbolizações e subjetividades elaboradas na trajetória de vida e, assim, é possível afirmar o quanto a escrita de si é um ato de autoformação.

Na compreensão de Dutra (2002, p. 371), “[...] nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado”. Já Connelly e Clandinin (1995, p. 11) afirmam que:

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

O elemento primordial ressaltado pelos autores assinala o quanto o estudo das narrativas desvela a experiência humana com outros e o mundo, uma vez que “[...] a narrativa aparece como a manifestação mais significativa dessa escritura do vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 42). Por isso, na concepção de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110), “[...] a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”.

Por esse motivo, faz-se necessário descortinar as recordações-referências através das narrativas (auto)biográficas dos colaboradores da pesquisa como inferência e (re)conhecimento das reverberações da formação (de escolarização e formação acadêmico-



profissional), no qual o pensamento reflexivo pode se fazer presente acerca dos modos de ser, viver e existir dos sujeitos em criação de tempo-espacos.

ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS DE/NA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E NARRATIVAS

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida.

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)

Nessa seção, a minha intenção é colocar em cena as narrativas sobre as aprendizagens da/na/sobre a docência dos protagonistas deste estudo, ou seja, os professores de Geografia em formação inicial (narradores das histórias) que nos convocam a pensar sobre os sentidos e os significados atribuídos à formação docente e sobre as aprendizagens decorrentes deste processo, com ênfase nas situações experienciadas no âmbito do subprojeto do PIBID. Por meio da análise e interpretação das narrativas sobre os percursos de formação, busquei conhecer os contextos da vida, as trajetórias de escolarização, as vivências, as situações e as aprendizagens, e como tais experiências reverberaram na sua atuação e construção identitária docente.

Os enredos das histórias narradas comportam muitas memórias da escola, do ensino, de seus professores e, sobretudo, das aprendizagens da/na/sobre a docência e sobre as experiências no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia e no devir das práticas decorrentes das proposições das ações do subprojeto do Pibid.

Uma das narrativas selecionadas para compor a grafia desse texto foi produzida pela bolsista Alana Barros, a qual descreve uma situação formativa experienciada na escola. Vejamos:

O planejamento das atividades inseridas na proposta do II Atelier Geográfico Temático⁸ foi um momento oportuno para explorar possibilidades e estratégias de

⁸ A ação denominada Atelier Geográfico Temático, na proposta do subprojeto “Formação docente e geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, do PIBID/GEOGRAFIA/UNEB *Campus XI*, foi compreendida como um espaço formativo que possibilitasse aos bolsistas de iniciação à docência e de supervisão, bem como aos professores de geografia das escolas parceiras, a reflexão sobre o ensino de conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos, no âmbito da geografia escolar, por meio da proposição de práticas de ensino a partir do planejamento de sequências didáticas, tendo em vista a realização de ações pedagógicas atreladas às diversas linguagens (música, literatura, charge, desenho, cartografia, gráficos, cinema, histórias em quadrinhos, tiras, pintura, escultura e tecnologias digitais, entre outras) como estratégias metodológicas e artefatos didáticos na abordagem dos conteúdos do currículo escolar (conceitos e temas, fenômenos e fatos geográficos), numa dimensão de problematização, de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade e de contextualização, favorecendo a formação do professor de geografia para o exercício da docência.



ensino ancoradas no uso didático da cartografia, a partir de diversas práticas e atividades que envolviam diversos conceitos/noções: lateralidade, orientação, direção, escalas, legenda, coordenadas geográficas, entre outros elementos necessários à alfabetização cartográfica, tendo em vista a aprendizagem da leitura, interpretação e compreensão de mapas.

[...]

Com o II Atelier Geográfico Temático, tivemos a oportunidade de trabalhar com a linguagem cartográfica nas práticas desenvolvidas na escola parceira. A princípio, me senti um pouco limitada quanto à linguagem escolhida para nortear o nosso trabalho, pois as minhas experiências com a cartografia, até então, não tinham sido muito proveitosas ao longo da trajetória no ensino fundamental e médio. Algumas lacunas ainda se tornavam latentes na academia, que, a priori, apresentou uma cartografia diferenciada daquela que tive a oportunidade de conhecer na minha trajetória escolar. Na universidade, as muitas dificuldades foram repercutindo, mas também consegui apreender algumas coisas, porém, o que não ficou muito claro era como aquela cartografia trabalhada nos componentes do currículo (cartografia sistemática e cartografia temática) na universidade seria aplicada no ensino, na educação básica. Portanto, um ganho significativo e muito importante, durante a execução das ações do II Atelier, foi compreender um pouco mais sobre a importância das aprendizagens dos recursos cartográficos e a sua operacionalização no ensino, na prática em sala de aula. No PIBID, eu aprendi a cartografia escolar, eu aprendi a aprender temas da Geografia através dos mapas. (Alana Barros – Memorial de Formação, 2018)

Ao fazer referências às atividades desenvolvidas no devir da ação nomeada Atelier Geográfico Temático, Alana Barros evoca memórias dos tempos de escola (no passado) e ao entrecruzá-las com as memórias dos tempos da formação docente (no presente), a bolsista aponta importantes questões na sua narrativa, dentre elas, destaque: a relevância do processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem dos saberes cartográficos na apreensão e espacialização de fatos, fenômenos e processos geográficos por meio da leitura, da interpretação e da compreensão de mapas. A ausência destes conhecimentos nas trajetórias de escolarização e nas itinerâncias de formação docente também foi uma situação que emergiu de suas narrativas.

Ao narrar que apreendeu a cartografia escolar a partir das vivências formativas no âmbito das atividades da ação Atelier Geográfico Temático II, Alana Barros, em suas narrativas, sinaliza a importância de estratégias metodológicas no processo de ensino-aprendizagem de Geografia ancoradas no uso da linguagem da cartografia e de seus dispositivos (globo, mapas, plantas, croquis, imagens de satélite e maquetes, entre outros), asseverando que as aprendizagens de leitura, interpretação e análise de mapas devem ser garantidas nos percursos formativos na educação básica.

Ao fazer referência ao Pibid, o qual é concebido como um divisor de águas no processo de formação docente, as bolsistas Carine Santos e Santos e Vanessa Lima de Jesus destacam as práticas experienciadas, conforme excertos das narrativas:



O Pibid foi um divisor de águas em minha formação. Representou muito em minha vida acadêmica, reforçou a minha escolha profissional pela licenciatura e, ao possibilitar vivenciar a dinâmica escolar antes mesmo do estágio, foi algo muito significativo. E me ajudou a desenvolver a postura que deveria adotar em sala de aula, o modo de falar, como me portar, lidar com os alunos e as situações diversas, e pensar em práticas a serem aplicadas. Tudo isso antes do estágio curricular me ajudou bastante. [...] Esse subprojeto serviu para potencializar a minha formação enquanto profissional e o caminho da docência que seguirei. (Carine Santos e Santos – Entrevista Narrativa, 2018).

A minha entrada no PIBID através do subprojeto da UNEB, Campus XI, intitulado “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, e todas as vivências e experiências adquiridas durante a minha trajetória nesse programa, foram essenciais e até mesmo cruciais para a minha decisão de realmente atuar como professora, essa ideia se tornou mais atraente e interessante. Tive a oportunidade de vivenciar na prática o que foi aprendido teoricamente na universidade, momento em que o professor deve mediar o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando a abordagem dos conteúdos e a construção de conhecimentos. [...] Assim, posso afirmar, sem dúvida alguma, que o Pibid foi fundamental para a minha formação e qualificação profissional, assegurando minha entrada na docência com mais segurança e com amplo referencial teórico-metodológico, [...]. Por meio das muitas e diversificadas práticas realizadas durante os Ateliers Geográficos Temáticos adquiri qualificação teórica e didático-pedagógica para uma atuação docente de qualidade. Isso implicou também no meu desempenho nos Estágios. Além dos Ateliers, o que também me possibilitou importantes aprendizagens e a ampliação do arcabouço teórico foram as sessões de estudos nos Encontros de Diálogos e Práticas⁹ e Planejamento do Trabalho Pedagógico,¹⁰ cujas leituras e discussões de textos contribuíram significativamente com/a constituição da minha identidade docente durante essa trajetória de aprendizagem. Sendo assim, por experiência própria, defendo o PIBID e considero um importante espaço que contribui para a melhoria da formação inicial de professores. (Vanessa Lima de Jesus –Memorial, 2018)

Ao narrar sobre a relevância das experiências formativas no âmbito do subprojeto do Pibid, Carine Santos e Santos e Vanessa Lima de Jesus destacam que as vivências foram relevantes para certificar a escolha profissional e sinalizam que a inserção no cotidiano da escola, por meio do subprojeto, foi fundamental para garantir a qualificação teórica e didático-

⁹ Momentos de formação realizados no âmbito da universidade, quando os bolsistas (de supervisão, iniciação à docência e coordenadores de área) planejavam, elaboravam, relatavam e avaliavam as práticas desenvolvidas no ensino de Geografia nas escolas parceiras, a partir da experimentação da docência na escola. Neste contexto, a universidade e a escola são concebidas como espaços-tempos de formação, nos quais são realizados estudos, planejamento e produção de materiais, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas em diversas linguagens, concebidas como dispositivos didático-pedagógicos e estratégias metodológicas de ensino dos conteúdos curriculares da geografia nas escolas parceiras.

¹⁰ O Planejamento do Trabalho Pedagógico configurou-se em momentos de (re)orientação do trabalho, à luz de discussões realizadas nos encontros formativos, no sentido de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas parceiras e contribuir com a formação didático-pedagógica dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores. Esta ação está diretamente articulada às ações Espaços de Diálogos e Práticas e Atelier Geográfico Temático.



pedagógica com reverberações nas práticas de ensino nos períodos dos estágios curriculares supervisionados.

APONTAMENTOS FINAIS

A base teórico-metodológica usada em “Memórias, trajetórias de formação e iniciação à docência: narrativas de professores de Geografia” está ancorada em princípios da abordagem (auto)biográfica, por intentar compreender o percurso de formação profissional dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, reconhecendo as marcas de suas histórias (pessoal e formativa). Trata-se de um recorte da pesquisa qualitativa narrativa realizada com professores em formação inicial (Licenciatura em Geografia), cuja reflexão aqui proposta indica alguns elementos essenciais para a compreensão da aprendizagem no devir das situações experienciadas nas suas trajetórias formativas, com ênfase nas aprendizagens da docência, entrecruzando as experiências da formação acadêmica no contexto da educação básica.

A intenção da referida pesquisa, intitulada “*Trajетórias de aprendizagem da docência em geografia: narrar, formar e iniciar*” foi responder a seguinte inquietação: como os professores de Geografia em formação inicial, bolsistas de iniciação a docência, concebem as aprendizagens da/na/sobre a docência em escolas rurais, a partir de situações experienciadas no âmbito do referido subprojeto? Através das narrativas escritas, grafadas nos memoriais e nos diários de formação, e as orais, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas, foi possível conhecer as vivências e as experiências que potencializaram as aprendizagens da docência no contexto das ações do subprojeto do PIBID, “*Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais a construção do conhecimento geográfico*” e as implicações no tornar-se professor de Geografia, na construção da identidade profissional docente.

Trata-se de um modo singular de ser e de se constituir professor a partir do vivido, do experienciado. Portanto, a construção da narrativa ancorada nos percursos formativos possibilita a pessoa que conta a sua história, entrecruzar episódios, acontecimentos, vivências do passado com as e experiências do/no presente e, assim, vai atribuindo sentido às aprendizagens. Desse modo, essa proposição de projeto de investigação-formação “[...] centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma, abstraída de quem se forma.” (PASSEGGI, 2016, p. 70)



A tessitura do enredo deste artigo comporta narrativas que retratam os significados e sentidos atribuídos às experiências formativas e ressaltam as contribuições do Pibid na proposição e realização de práticas de ensino contemplando a abordagem contextualizada de conceitos, temas, fenômenos, fatos e processos geográficos que compõem os conteúdos curriculares da Geografia na Educação Básica, ancoradas no uso didático-pedagógico das diversas linguagens no ensino de Geografia.

A partir da análise das narrativas sobre as aprendizagens e reflexões decorrentes das experiências formativas dos professores colaboradores da pesquisa, é possível inferir que as situações experienciadas decorrentes das ações do subprojeto realizadas nas escolas rurais e na universidade, centradas na articulação teoria e prática, retratam uma concepção de formação para a docência, ao evidenciar processos de aprender a ser professor, ancorados na construção de conhecimentos didático-pedagógicos e da ciência geográfica necessários para a constituição do ser-saber-fazer docente.

Ao evocar memórias e narrar sobre as experiências no exercício da docência nas escolas rurais no Território do Sisal, no semiárido da Bahia, os professores em formação inicial, graduandos do curso de Licenciatura em Geografia, destacaram a importância de vivenciar a dinâmica do cotidiano escolar e a sua organização, experienciar a sua rotina, ou seja, conhecer a cultura escolar e suas repercussões nas intervenções pedagógicas que foram desenvolvidas e, sobretudo, as reverberações no contexto das práticas nos estágios curriculares supervisionados.

Como ressalta Abrahão (2011b, p. 86), “[...] as narrativas não são apenas uma construção individual; adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico-econômico e cultural vivencial do sujeito da narração”. E assim, nesse processo de escritas autobiográficas em formação, os professores de Geografia, transformam

[...] os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em episódios, em enredos e em personagens; ordena os acontecimentos no tempo [...]. Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história. (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 39)

Ao fazer histórias pelas narrativas e partilhá-las, esses professores desvelam elementos que compõem a dimensão pessoal (as histórias de vida); o tornar-se professor, a dimensão das trajetórias de aprendizagens e a apropriação de saberes (repertório de conhecimentos, habilidades, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos necessários ao exercício da docência) e a dimensão da prática (os diferentes modos de praticar a docência, sobretudo no que concerne à articulação teórico-prática na abordagem dos conceitos e temas que compõem os conteúdos da Geografia Escolar).



Além de desvendar os sentidos atribuídos às experiências, os professores, através das narrativas, refletem sobre os percursos de formação, elencando elementos das vivências marcantes da trajetória, destacam as aprendizagens, o saber-fazer e os conhecimentos e assim, vão forjando

[...] novas relações com o saber e a formação. [...]. O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando sua história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95).

Contudo, torna-se necessário sublinhar que a formação profissional do professor é atravessada por múltiplos fatores que,

[...] influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. (HOLLY, 1995, p. 82)

Por fim, torna-se pertinente destacar que as narrativas docentes enunciadas na pesquisa que trata sobre histórias de vida em formação são concebidas como testemunho da experiência vivida no percurso de formação acadêmico-profissional, no contexto das ações do subprojeto do PIBID *“Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais a construção do conhecimento geográfico”*. Ademais, “[...] não podemos deixar de mencionar a potencialidade da narrativa enquanto procedimento teórico-metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando-o em conhecimento acadêmico.” (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 101)

E nesse processo de aprendizagem da docência, os professores em formação inicial (licenciandos em Geografia/bolsistas de iniciação à docência), concebidos como sujeitos da narração, são os autores, atores e protagonistas das histórias narradas. Por outro lado, ao experienciar, acompanhando tais vivências, também estou qualificando as minhas práticas de investigação-formação no árduo e contínuo processo de constituição profissional, na condição de formadora de professores, pois, segundo Nóvoa (1992, p. 9), "formar é sempre formar-se."

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011a.



ABRAHÃO, M. H. M. B.. Recordações-referências da pedagoga em formação (re)significandas em seminário de investigação-formação. In: PERES, L. M. V.; ZANELLA, A. K. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas – o que dizemos e o que elas dizem?** Curitiba: CRV, 2011b. p. 85-96.

BATISTA, M. D. M. B.; OLIVEIRA, S. de; PORTUGAL, J. F. **Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico.** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Edital CAPES 061/2013. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI*, Serrinha-BA, 2013. 23 p. Digitalizado.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAÍIA, S. M. de A.. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação.** Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez., 2006.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 15-59.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012a. p. 523-536.

DELORY-MOMBERGER, C.. **A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Tradução de Carlos Eduardo G. Braga; Maria da Conceição Passaggi; Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012b.

DELORY-MOMBERGER, C.. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Tradução de Maria da Conceição Passaggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passaggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, p. 371-378, 2002.

HESS, R. Momento do diário e diário de momentos. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 89-103.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, PT: Porto, 1995. p. 79-110.

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



MACEDO, R. S.. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

NASCIMENTO, G. L. S. do. **Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. da C.. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>>. Acesso em: 12 de out. 2021.

PASSEGGI, M. da C.. A experiência em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, 147-156, 2011.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução biográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008a. p. 103-131.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b, p. 43-59.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008c. p. 27-42.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, M. N. Memórias, Memoriais: o que há de memorável? In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 15-24.

PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H.. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-60.



RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução Artur Morão. Lisboa, PT: Edições 70, 1996.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. do V. T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na Pesquisa Qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 29, 89-103, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-43.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 11, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EdUNEB, 2006.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

WELLER, W.; ZARDO, S. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.