



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **18/08/2019**

Aprovado em: **18/08/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.18.20>

NA EXPERIÊNCIA DA PROFESSORALIDADE, AS VIVÊNCIAS DOS MOVIMENTOS DE PROFESSORALIZAÇÃO

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

IVANA CONCEIÇÃO DE DEUS NOGUEIRA, JUSSARA ALMEIDA MIDLEJ SILVA

Resumo:

Investigação/formação em andamento desenvolvida junto às professoras que atuam no Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol vinculada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem como objetivo analisar de que modos os trajetos históricos, de composição da professoralidade, estão a reverberar nos movimentos de professoralização destas. A contribuição deste estudo qualitativo, numa fase inicial, se dá no sentido de explorar os desafios da pesquisa biográfica na educação, na possível recuperação de marcas da docência e em possibilidades de reconfiguração destas ao serem atravessadas por potenciais fluxos de transformação. Avaliar se as experiências, ao serem avivadas, estão a proporcionar percepções mais acuradas de si e da profissão, no sentido de, qualitativamente, ampliar os movimentos de professoralização.

Palavras-chave: Experiências. Narrativas. Professoralidade. Movimentos de professoralização.

Abstract: Research / training in progress developed with the teachers who work at the Casinha do Sol Children's Coexistence Center linked to the State University of Southwest Bahia (UESB). It aims to analyze in what ways the historical paths, of composition of the professorship, are reverberating in the professorial movements of these. The contribution of this qualitative study, at an early stage, is to explore the challenges of biographical research in education, the possible recovery of teaching marks and possibilities of their reconfiguration as they are crossed by potential flows of transformation. To evaluate if the experiences, when revived, are providing more accurate perceptions of themselves and the profession, in order to qualitatively broaden the teaching movements.

Keywords: Experiences. Narratives. Teaching. Teaching movements.

Resumen:

Investigación / capacitación en progreso desarrollada con los maestros que trabajan en el Centro de Convivencia Infantil Casinha do Sol vinculado a la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB). Su objetivo es analizar de qué manera los caminos históricos, de composición del profesorado, están reverberando en los movimientos profesoriales de estos. La contribución de este estudio cualitativo, en una etapa temprana, es explorar los desafíos de la investigación biográfica en educación, la posible recuperación de las marcas de enseñanza y las posibilidades de reconfiguración de estas a medida que se cruzan con flujos potenciales de transformación. Evaluar si las experiencias, cuando reviven, están proporcionando percepciones más precisas de sí mismos y de la profesión, con el fin de ampliar qualitativamente los movimientos de enseñanza.

Palabras clave: Experiencias. Narrativas. Enseñanza. Movimientos docentes.

INTRODUÇÃO

“[...] Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios

que não posso me resignar a seguir um fio só;

meu enredamento vem de que uma história

é feita de muitas histórias [...].”

Clarice Lispector, 1992.

A docência com crianças pequenas, em centros infantis ou creches é, neste tempo de agora, alvo de discussões no cenário brasileiro (KRAMER, 2006; CARDOSO, 2013). A trajetória histórica da formação e da profissionalização de professores[i] de creche ou centro infantil está relacionada às mudanças na sociedade em suas várias dimensões: social, política, econômica, cultural, psicológica e ideológica. Nessas perspectivas insere-se o papel da mulher na sociedade, a organização deste no âmbito familiar e, principalmente, na educação dos filhos. Nesse sentido, as instituições de atendimento para crianças pequenas vêm passando por transformações no contexto da sociedade brasileira em sentidos que beneficiam a mãe trabalhadora, ou como instrumento social para prevenir o fracasso escolar de crianças mais pobres. (CARDOSO, 2013).

A origem da creche, na sociedade ocidental, finca-se no trinômio mulher-trabalho-criança (DIDONET, 2010) e, desse modo, a constituição de unidades de educação infantil, nas universidades, segue o desenvolvimento histórico dessa etapa educacional no Brasil. De acordo com Cardoso (2013), com o crescimento de vários movimentos sociais, a partir da década de 70, a creche universitária passou a ser reivindicada de modo mais incisivo como um direito das mulheres trabalhadoras. No entanto, foi somente com a promulgação da Constituição de 1988 e a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que este espaço de atendimento infantil passou a funcionar como uma instituição educativa.

No atual momento histórico, as rápidas transformações no mundo do trabalho, os meios de comunicação, o avanço das tecnologias, as mídias sociais e a criação das comunidades virtuais, incidem fortemente nas instituições infantis, impondo novas demandas e exigências, tantos às famílias quanto aos professores. É neste contexto político, social e cultural que a discussão sobre a formação e a melhoria da qualidade da atuação docente em creches e centros infantis ganha relevância e desperta interesse de muitos estudiosos, se tornando objeto de estudo e pesquisas veiculados em âmbitos acadêmicos, como as pesquisas de Bacelar, (2012). Nesta perspectiva, a docência em creches assume um enredamento que envolve dimensões complexas delicadas: cognição, afetos, sentimentos, emoções diversas e confrontos com os quais, muitas vezes o professor preferiria não conviver por não saber lidar adequadamente com estas. Contudo, sem uma implicação direta, seu trabalho não se realiza (NÓVOA, 2002). Os professores precisam garantir que as crianças sejam atendidas em suas necessidades básicas e mais as de aprender e brincar; o fato é que o trabalho precisa ser planejado e acompanhado por adultos que saibam entender e lidar com as crianças como crianças e não, apenas como alunos. (SARMENTO, 2011; KRAMER, 2006).

Desse modo, um fator importante a ser considerado é a formação dos profissionais que atuam nesse âmbito da educação, uma vez que, em seus processos formativos, os mesmos devem se apropriar de diversos conhecimentos que lhes possibilitem exercer uma prática pedagógica, específica. Os estudos de Sanches (2003) apontam que a formação dos docentes de Educação Infantil não ocorre somente pelo acúmulo de cursos, palestras e técnicas, mas por trabalho de apropriação conceitual e reflexão crítica sobre as práticas. Por isso, é tão importante investir na pessoa e nos denominados saberes da experiência que tem sua própria consumação não num saber conclusivo, mas numa abertura a outras experiências. (GADAMER, 1997). No sentido posto, sabe-se, já, que a profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo dos percursos formativos de sujeitos, a compreender trajetórias

pessoais e profissionais, traços produzidos por fatos vividos e contatos com teorias, bem como o exercício continuado da docência em espaços institucionais. Segundo Nóvoa (1992a), os processos de desenvolvimento da docência devem ser interligados: o desenvolvimento pessoal (*produzir a vida do professor*), o desenvolvimento profissional (*produzir a profissão docente*) e o desenvolvimento organizacional (*produzir a escola*). Ou seja, pensar a formação docente passa por acionar processos de formação de si; sendo assim, em seus estudos e concepção, não há como dissociar a profissionalidade do professor da produção de sua subjetividade.

Desse modo, a docência, em quaisquer instâncias, ao se constituir numa atividade complexa, mobiliza saberes diversos e específicos, a demandar do professor, em especial daquele que atua junto às crianças pequenas, apropriações de múltiplos conhecimentos, sejam eles pedagógicos, técnicos, educacionais, humanos ou científicos. Nóvoa (2002), nesse sentido, defende bases formativas fundamentadas em paradigmas que promovam a investigação dos espaços e dos momentos *formadores de si*, ao longo da vida do sujeito. Em tais sentidos, refere-se a movimentos que envolvam a reatualização de percursos e marcas nascidos de experiências, em investigações articuladas à autoformação naturalmente relacionada à pesquisa (auto)biográfica[ii], na perspectiva de produzirem acontecimentos novos - de criação de outros sentidos da profissão de professor.

A prática do trabalho com as narrativas de formação ganha estatutos de rigor, a partir da compreensão que foi sendo construída com as contribuições advindas dos trabalhos de Nóvoa (1992a, b, c, 2002, 2010), de Catani et al. (2003), Josso (2004, 2010), Pereira (1996, 2001, 2010 a e b, 2013; 2014), Midlej e Pereira (2014; 2016) e Souza (2004; 2006; 2011; 2013; 2014). Os citados autores, dentre outros, também mencionados nas referências deste trabalho, vêm aprofundando e sistematizando diferentes aspectos epistemológicos e metodológicos sobre as pesquisas com histórias de vida, processos de formação, autobiografias docentes. Nessa direção, a citada pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em vieses formativos, as suas relações com diferentes territórios, grupos e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de experimentar conflitos e expressar posicionamentos frente ao vivido. Assim, a memória, resgatada sob a forma de lembrança narrada, comumente permite ao sujeito tomar consciência de elementos que definem como ele se relaciona hoje consigo e com a profissão, a partir das percepções do ontem. Acerca disso, referendamo-nos em Souza (2007, p.4) quando este afirma que “as narrativas permitem lidar com dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas.” Nóvoa (1992c), por sua vez, garante que as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e delinear novas práticas de ação, investigação e formação.

As citadas referências, multirreferencializadas, ao abrir possibilidades de realização de estudos acerca de experiência pessoal e profissional, memórias, escritas de si, histórias de vida e seus envolvimentos em práticas de pesquisa e formação cria, em nós, uma pretensão de dar um cunho formativo a esse processo investigativo, buscando uma implicação do professor a narrar suas trajetórias, desde antes dos exercícios docentes. Assim, ao interessar-nos a pesquisa, acerca da condição humana em sua processualidade e os modos como o sujeito elabora seu conhecimento e suas ações, recortamos para a especificidade da docência - de como professores vão se constituindo na profissão. Este estudo visa, portanto, as experiências que envolvem a problemática do desenvolvimento pessoal, as diferentes práticas de si, os percursos formativos docentes e, por fim, os fazeres/saberes pedagógicos com crianças pequenas. Nestes sentidos, planejamos uma investigação/formação tendo como dispositivos composições de narrativas (auto)biográficas, em particular de docentes que atuam em creches em ou centros infantis, na pretensão de que este processo traga elementos primários de formação para análise e, com estes, marcas que, porventura reverberam no presente (ROLNIK, 1993); ou seja, as possíveis implicações históricas de trajetórias pessoais e profissionais de professores, na peculiaridade de educação infantil. Assim, ao enunciar nosso objeto de pesquisa relacionado às experiências de vida das docentes e seus modos de expressão no cotidiano de práticas pedagógicas da infância, explicitamos as seguintes questões

norteadoras:

- Como os conhecimentos produzidos, ao longo da vida, serviram de base à constituição da professoralidade dos professores?
- De que modos as experiências de si se expressam no cotidiano das práticas pedagógicas?
- Em que medida o avivamento de tais experiências poderão criar renovados movimentos de professoralização?
Seus objetivos, a espelharem tais questões, se impõem, assim:
- Analisar como os conhecimentos produzidos, ao longo das trajetórias dos professores, serviram de base à constituição de suas professoralidades;
- Avaliar de que modos os trajetos históricos, de composição da professoralidade, estão a reverberar nos movimentos de professoralização;
- Considerar se as experiências, ao serem avivadas, estão a proporcionar percepções mais acuradas de si e da profissão, no sentido de, qualitativamente, ampliar os movimentos de professoralização.

Transparece, nos enunciados acima, um viés emancipatório relacionado ao acionamento de marcas subjacentes a um estado de ser atual atreladas às potencialidades da condição humana, em sua processualidade. Interessam-nos, nas dimensões enunciadas, expandir a compreensão da dimensão subjetiva de composição da ação docente. Há, assim, uma intenção de clarear o entendimento de como o sujeito se constituiu professor; atrelado a isto, no processo de recuperação dos percursos de vida, mobilizam-nos aprofundar o entendimento de experiências docentes, singulares e particularizadas, atualizadas pelas vivências do presente em denominados, por Pereira (2010b), movimentos de professoralização.

A contribuição desta investigação/formação se dá no sentido de explorar os desafios da pesquisa biográfica na educação; em especial na recuperação de potencialidades de marcas passadas e em possibilidades de reconfiguração destas ao serem atravessadas por potenciais fluxos de transformação provenientes de atualizações de traços passados, imersões conceituais e novas vivências na realidade docente.

Para compor esta pesquisa, que se encontra em sua fase inicial, convidamos as professoras que atuam no Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol,[iii] as quais aderiram, de pronto, à solicitação. A escolha deste local se deu em decorrência da atuação de uma de nós, ao longo de vários anos, como coordenadora deste espaço pedagógico.

ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

“[...] a docência não é uma essência, uma substância, uma forma idêntica a si mesma, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos de subjetivação.”

Betina Schuler, 2016.

A temática relacionada à formação de professores vem sendo analisada por muitos pesquisadores e por entidades organizadas, na tentativa de se compreender, não apenas o percurso das políticas de formação docente, mas buscando identificar elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação; também, em particular, os estudos se dão na direção de se analisar como se processa a formação destes profissionais. Há, assim, constatações de que o uso de narrativas (auto)biográficas ao trazer possibilidades de aberturas para caminhos de compreensão alargada destes processos aliam-se a pesquisas que contemplam o docente como sujeito adulto - em vieses formativos, no decurso da vida, em diferentes ambientes – a exemplo de suas trajetórias em família.

na escola, na licenciatura e no exercício da profissão.

Os estudos (auto)biográficos, por possuírem uma natureza emancipatória, (ABRAHÃO, 2010; NÓVOA et al, 2010; SOUZA, 2004, 2006, 2011, 2013; PASSEGI, 2010) adquirem uma proeminência nas pesquisas relacionadas às condições históricas e culturais dos sujeitos ao considerar as “[...] narrativas como lugares no quais o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida, que dão forma ao vivido e à experiência dos homens.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). Em tais perspectivas, variadas leituras e observações empíricas, realizadas, levaram-nos a pensar a aprendizagem da docência na condição de processo que se realiza a partir de dimensões internas e externas ao sujeito, constituindo-se como movimentos estabelecidos entre as potencialidades deste e as exigências estabelecidas pelas condições reais de enfrentamento da profissão. Chamaram-nos a atenção relatos de professores a rememorarem interações com colegas, ao longo de trajetórias escolares, depois com companheiros de profissão e alunos, a oferecerem pistas de se constituírem como prováveis elementos fomentadores da aprendizagem docente. Tais perspectivas, descritas em pesquisas, em especial por Pereira (1996; 2010 a, b; 2013), nos aproximaram de outras discussões propostas pelo pesquisador (2014) e ampliadas por Midlej (2009; 2014); Midlej e Pereira (2014; 2016) fornecendo-nos indicativos de que o processo formativo docente se encaminha para além da instrumentalização e da aplicabilidade de regras, teorias e métodos de ensino. Os citados estudos nos inquietaram para as descritas rupturas e conflitos, exigências pessoais e profissionais que foram constatadas em pesquisas no decorrer de trajetórias de vidas de professores - desde que estes adentraram, na condição de alunos, em instituições escolares.

Nos citados aspectos, dados apontam para a profissionalização da docência no sentido de que existem saberes específicos a este ofício que não, apenas, aqueles de caráter cognitivo e pedagógico, mas uma aprendizagem em prática, saberes construídos no exercício da práxis docente “[...] sobre os quais se centram o sujeito no processo de reflexão sobre a trajetória de sua formação.” (PASSEGI, 2010, p. 20). A práxis, aqui colocada, dá-se como atividade de transformação da realidade e do próprio sujeito, à medida que este tem – e se segue tendo – vasta experiência no contexto em que vive.

A experiência (*Erfahrung* em alemão), a incidir com ampla ancoragem nesta pesquisa, conecta-se à professoralidade na medida em que denota o vivido, o apreendido, e se caracteriza por um tempo lento de construção (BENJAMIN, 1992). Tem suas origens no passado e vai se firmando como conhecimento tácito, a partir de alguma forma de inscrição na consciência (AMATUZZI, 2007); ao ser acionada em suas dimensões biológicas e culturais, através da memória em sua gênese histórica, não tem o caráter da relação *imediate* com a vida (VIESENTEINER, 2013), antes constitui-se como um texto biográfico e acontece como função psicológica superior (VYGOTSKY, 1984). Suas significações subjetivas, acumuladas, possuem estaturas de horizontalidade e se fundamentam nas ideias de tradição, narração, comunidade. (MARTINS, 2004; BENJAMIN, 1992; AGAMBEN, 2005). Num entendimento gadameriano “[...] a verdadeira experiência faz parte da própria historicidade.” (GADAMER, 1997, p. 364). As citadas dimensões epistemológicas de experiência conectam-se a um entendimento da docência construída na vinculação com os fluxos da vida, como um processo produzido no interior das dimensões pessoais, ao longo do tempo, entrelaçado a acontecimentos, impressões vividas no passado, com suas marcas a reverberarem no presente. (ROLNIK, 1993).

Tais aportes conceituais, alinhados aos estudos de Pereira (1996, 2013), fornecem elementos a esclarecer que “[...] a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão.” (PEREIRA, 2001, p. 32). O referido autor, ao invés de inquirir simplesmente “O que é ser professor?” problematiza: “Como se é professor?” “Por que se é professor?” Ao revelar tais inquietações e pesquisar acerca destas, ele dá mostras de que não se encontra em busca da identidade do docente e, sim, dos conteúdos da memória, de suas experiências, de marcas e efeitos produzidos no (e pelo) sujeito-em-prática em processos de “[...] desfazimento da

figura até então vigente e o nascimento de uma nova figura” (PEREIRA, 2010, p. 129) ou seja, de um *devenir* – de um estado em risco de desinstalação do que está posto, como potencial de vir a ser algo que ainda não se tinha sido, numa realidade que possa ultrapassar o *preestabelecido*, o estável; se fosse um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 2013).

Em tais sentidos, escrever memórias, como processos de constituição de si, parece conferir, ao sujeito, a possibilidade de revelar sua vida, suas configurações, reeditar seu presente e, quiçá, alterar seu futuro. Conjeturamos, ainda na sintonia com as pesquisas de Pereira (1996; 2013), Midlej e Pereira (2014; 2016) que estes movimentos dão mostras de ocorrer como algo que ultrapassa uma identidade fixa – com tendências a produzir, num mesmo evento, o sujeito e o professor como construtores de história. E este movimento parece conter, em si, tanto a rememoração do passado, quanto a produção de renovadas perspectivas e combinações docentes. Nesta direção, Pereira (1996; 2013) evidencia a unidade conceitual *professoralidade* e, nesta, enfatiza a produção subjetiva de diferenças que as experiências vão produzindo no sujeito sinalizando a constituição do professor ao longo de um percurso humano, formativo, a partir das composições que este vai produzindo. Este entendimento da profissão docente funda-se vinculado aos fluxos da vida, atrelado à essência do ser, no interior das dimensões pessoais e sociais, entrelaçada a acontecimentos, experiências e vivências de produção de diferenças que o professor realiza em sua formação histórica. O citado pesquisador (1996; 2010 a; 2013) opera na perspectiva de um movimento processual, ou seja, de produção da docência que vai se fazendo como um processo histórico, nas atualizações das experiências pedagógicas envoltas nas subjetividades (FERRAROTTI, 2010) das afecções e das marcas subjetivas, particulares (ROLNIK, 1993). Nesta sintonia elucubramos que, na condição de processo formativo, a docência parece ser algo que vai se produzindo, projetando-se como um disparador de *devires*, de defasagens humanas, de constituição de *outros de si* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), numa noção que se distancia de um sujeito identitário, fixado, programado, intencional. Tal prática exigiria certo labor, um exercício de si mesmo, um cuidado de si, o qual se constitui num movimento que envolve deslocamento e ação, transformação e trabalho de invenção de outros modos de existir (FOUCAULT, 2008; MARCELO; FISCHER, 2014) no que se refere à docência o cuidado de si parece vir marcado por um princípio de compor-se “[...] como possibilidade ativa que trace uma distância entre si e si [...] como uma obra a ser produzida [...] buscando escapar à escravidão da explicação e da busca de sua identidade.” (SCHULER, 2016, p. 148). A citada autora complementa: (Op. cit, p.144):

A docência tomada pelo cuidado de si exigiria um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si. Isso não significa uma relação dialética de negação de si ou de uma lógica que defende “a novidade pela novidade”, mas de colocar sua existência como questão de problematização na possibilidade de criação de outros modos de pensamento e de subjetivação.

Trata-se, inferimos, de entender os processos de formação como atos sempre inacabados, sujeitos a desinstalações, alterações do que está estabelecido e reformulações que, em sucessivos movimentos, possibilitam constantes rupturas e contínuos exercícios de reflexão, de críticas, de autoformação. Pode-se notar que, nessa direção, Deleuze (2001) também rompe com a noção “[...] de uma unidade evidente atribuída ao sujeito, ou seja, com a noção de um ser prévio que permanece. Para ele, o sujeito não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos.” (MANSANO, 2009, p. 115).

Em tais dimensões, a pressão dos ditos acontecimentos de desfiguração e reconfiguração, nesse caso, desta denominada professoralidade, se encaminham para ratificar que as rugosidades e sinuosidades da profissão docente no decurso dos acontecimentos, das vivências, a engendrar renovações e

instaurar outros e novos movimentos de professoralização. (PEREIRA, 2010a, b; 2014; MIDDLEJ; PEREIRA, 2014; 2016). Desse modo, nos diferentes encontros vividos com o outro, exercitamos nossa potência para diferenciar-nos de nós mesmos e daqueles que nos cercam. Nas referências conceituais, aqui citadas, os pesquisadores pensam a aprendizagem da docência na qualidade de processo que se realiza a partir de dimensões internas e externas ao sujeito a constituírem-se como movimentos estabelecidos entre potencialidades do ser e exigências estabelecidas pelas condições reais de enfrentamento da profissão. Assim, acoplada à construção da professoralidade, Pereira (2010 b), traz à pauta os citados movimentos de professoralização e descreve-os como um campo composto por vivências de práticas pedagógicas em formações existenciais únicas, singulares, de interações em ambientes escolares - como elementos fomentadores da aprendizagem docente. E, ainda: Ele se refere, a estes, como abalos contínuos de criação de conhecimentos e produção de diferenças nas sinuosidades das vivências, cotidianas, docentes. Ousamos trazer para estes diálogos epistemológicos, Merleau- Ponty (1972) a delinear este fluxo do vivido na condição de vivências, como algo diferente da posse de conhecimentos acumulados, a partir da prática e conservação na memória (a experiência). Nesta direção, o conceito de vivência (em alemão, *Erlebnis*^[iv]) tem um viés estético e estritamente individual, como algo experimentado na imediatez da vida, alguma coisa que tende a transformar o contexto da existência pela sua significabilidade emocional. (VIESENTEINER, 2013). “A vivência de algo não pode ter seu conteúdo construído racionalmente, mas antes deve ser unicamente experimentado, ou melhor, trata-se de *algo sentido na pele* [...]” (Op. cit, p. 144). Gadamer (1997) afirma que algo se torna *Erlebnis* quando o acontecimento não foi apenas vivenciado, mas sim que essa vivência, como uma força viva, tenha causado uma especial impressão a ponto de emprestar um significado permanente a esta. Podemos inferir que passar por uma vivência é sentir um impacto que pode desestabilizar, *desmanchar* tramas constitutivas de estados de ser (DELEUZE, 1988). Além disso, “[...] como potências de *devires* (poderão) impulsionar estados de mutação e produção de outras experiências, de criação de circunstâncias (...) de redesenhamentos pessoais e profissionais.” (MIDDLEJ; PEREIRA, 2016, p. 557).

Desse modo, podemos compreender que a intensidade das vivências é importante como lugar de significações, inconscientes, daquilo que se experimentou e poderá, potencialmente, conduzir a experiências de *devires*, já que estas são consideradas provocadoras de *desarranjos* e *rearranjos* vitais. Trata-se de algo, portanto, que se vincula às itinerâncias pessoais e, naturalmente às profissionais, em movimentos de *diferir de si mesmo*. (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Nestas citadas perspectivas os movimentos de professoralização, encontram-se sintonizados com o que assevera Deleuze (1990, p. 159): “O atual não é o que somos, senão o que vamos sendo, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução.”

Nessa direção, Amatuzzi, (2007) ao afirmar que a vivência (*Erlebnis*) “[...] se trata de algo anterior às elaborações mentais que poderão ser feitas depois” (p. 10) nos remete à questão das proposições de escritas e relatos de si como recursos evocativos de memórias, como a dizer-nos da importância do processo que estamos a empreender com professoras de educação infantil. Tais vieses epistemológicos nos levam a apostar na perspectiva metodológica potencialmente mobilizadora de elaboração de memoriais e de narrativas a “[...] ativarem entradas na potência do tempo em andamento, numa pretensa desinstalação de ordens relacionadas a uma circunscrita estabilidade [...]” (MIDDLEJ, PEREIRA, 2016, p. 557-558). Estudar, portanto, a formação de professores, na especificidade de educação infantil, nos impulsiona a realizar uma investigação/formação e analisar os processos de construção e apropriação dos saberes pessoais e profissionais desenvolvidos, a partir de experiências e desenvolvidas, no cotidiano pedagógico, desde que o sujeito chegou à instituição escolar e no decorrer de suas vivências em creches e classes de educação infantil. Presumimos, nesse sentido, que o acesso às experiências - no avivamento de singularidades e recuperação de potencialidades de marcas - na perspectiva de que possam gerar aberturas a renovados movimentos de professoralização. Um viés emancipatório, relacionado à condição humana em sua processualidade, transparece embutido nesta ação. Seu contexto, definido *a priori*, está articulado estritamente à experiência pessoal de uma de nós; as condições de sua realização, com um contingente de partícipes foi definido aleatoriamente, a partir das adesões voluntárias de professoras

da Creche citada como *locus* deste estudo. O principal critério de participação foi o de estarem vinculadas e atuantes na docência da referida instituição e aceitarem, voluntariamente, o convite feito a todas, indistintamente.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

“Devemos voltar a trazer ao coração do método biográfico os materiais primários e sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal, complexa e recíproca entre o narrador e o observador.” (Ferrarotti, 2010, p. 43).

Por serem múltiplos os olhares sobre as forças históricas de produção da docência escolhemos como viés metodológico, desta investigação/formação, a abordagem (auto)biográfica das histórias de vida como método e formação. Ao realizar tal opção levamos em consideração seu valor científico e a atribuição de uma importância à exploração da subjetividade (FERRAROTTI, 2010), desde que o processo de produção (auto)biográfica contém, ao mesmo tempo, um caráter investigativo/pedagógico/científico a trazer, prioritariamente, o envolvimento dos sujeitos partícipes e as marcas, humanas (in)visíveis. A relevância desta modalidade de investigação se constitui, acreditamos, como forma de pensar a formação docente na ótica da auto(trans)formação ao explorar as itinerâncias e experiências formadoras de cada sujeito (SOUZA, 2013) situando-se “[...] para além de toda metodologia quantitativa e experimental.” (FERRAROTTI, 2010, p. 36). Pensada assim, a (auto)biografia, como percurso metodológico experiencial, a ser utilizada como materiais biográficos primários, parece conferir, aos indivíduos, espaços de aprendizagem da práxis humana, na perspectiva de que os partícipes se constituam na descontinuidade do que vinham sendo e na composição de arranjos inéditos na produção de outros de si, em especial na profissão docente. Em tais sentidos, há expectativas de que as narrativas (auto)biográficas, envolvendo as relações entre a vida estudantil, a prática atual - ao ocorrerem como práticas discursivas (SPINK et al, 2000) - articulem-se à (auto)formação como processos metaformativos. (DAVIS et al, 2005). Que as experiências do passado, possam transparecer em relações associativas, o serem evocadas em vieses relacionais, linguísticos e reflexivos, trazendo a história como possibilidade de transformação.

As narrativas, como práticas ancestrais a trazerem o tempo passado como memória dos fatos vividos, apresentam-se como necessárias à condição humana, através das quais, ao se contar o existido, o sido, vive-se um processo criativo em que se tecem os sentidos da história na qual se escrevem as linhas do singular e do plural, do individual e do coletivo, a compor cenas das passagens dos cotidianos; estes, como espaços em que os homens comuns desenvolvem suas práticas, no percurso de suas existências. (CERTEAU, 2012). Aqui, especificamente relacionado ao fenômeno educacional, a fragmentos de vida em instituições escolares, aos saberes experienciais da docência, dá mostras de ir se constituindo ao longo de vidas pessoais e profissionais; a nos interessarem particularmente, encontram-se, neste, a produção de si, através da mediação biográfica, a qual se constitui num grupo de pessoa, em formação, a escrever suas narrativas sob a mediação de um pesquisador-formador. (PASSEGI, 2008).

Desse modo, ao colocar a (auto)biografia, neste trabalho, como caminho que se constitui em percurso experiencial, fazemo-lo na probabilidade de realizar as investigações e oferecer proposições para que os sujeitos partícipes possam encontrar, na produção de suas narrativas, linhas de autoria de cunho formativo. Assim, a operacionalização de ateliês (auto)biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006) anunciados para se processarem, num complexo dinâmico de

recursos e estratégias, em possibilidades de experiências individuais e coletivas a serem operacionalizados em sentidos de submersões em marcas existenciais, de problematização de vividos, reatualização de modos de subjetivação e perspectivas de criação de outras, diferentes, configurações profissionais. Nessas descritas dimensões, os ateliês logo deverão ocorrer, paulatinamente, como meios provocadores de acionamento do presente a *atrair* o passado e o futuro, a convidá-los a se abrirem como instâncias (in)formativas e criar presumíveis potências e ressonâncias de si. As temáticas relacionadas a estes, como gatilhos de lembranças (BARTHES, 2008), vincular-se-ão, prioritariamente, à escola a *pedirem* impressões vividas no passado (percepção de fatos, sentimentos,) relatos de percursos discentes e docentes, como um processo de (re)criação de significados e possível intensificação de atividades produtivas na profissão docente.

No caso específico desta investigação-formação, no plano extensional de recolha de informações, deveremos utilizar, como suportes primários, os denominados portfólios (SÁ CHAVES, 2000; 2005) que, além de se enquadrarem como sustentáculo das produções diversas e das escritas de si, brotadas nos ateliês e fora destes, servirão como instrumentos metodológicos para a produção, recolha e análise das informações. Nos ateliês estes serão utilizados como procedimento e modalidade prática de formação no individual e nas patilhas com as pesquisadoras, também nos momentos coletivos. Justifica o seu uso uma pretensa aproximação da biografia educativa (DOMINICÉ, 2010), uma vez que a arte da rememoração deverá produzir relatos de acontecimentos relacionados aos percursos formativos dos professores partícipes. A explicitação das experiências ao se transformar em conhecimento, abre-se para processos metaestáveis, onde o sujeito pensa acerca de si próprio e isso parece remetê-lo a uma força provocativa de rupturas e rearranjos de possibilidades “[...] de acolhimento dos múltiplos que vivem em nós [...]. (MIDDLEJ, 2014, p. 320). Nesse sentido, acionamos Larrosa (2002), o qual afirma que, nas narrativas, os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como confessantes, não apenas em relação a uma verdade sobre si mesmos, que lhes é imposta de fora, mas em relação a informações sobre si mesmos. No trabalho biográfico, especificamente, há uma dimensão maiêutica intrinsecamente embutida numa estratégia, em cuja explicitação importa muito ao professor ver-se como intérprete de si, de sua própria narrativa, na arte da rememoração: “O que estes fatos fizeram comigo?” “O que faço, agora com o que isso me fez?”

Assim, ao percorrer os caminhos da experiência, como trajeto, estamos a compor o que Josso (2007) anuncia como *a invenção de si no singular plural* num processo de unir passado, presente e futuro, os quais nos convocam a arquitetar a existência nos entremeios desta investigação/formação como abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar. (LARROSA, 2002). Ao mobilizar diferentes buscas, pretendemos que as narrativas, nos portfólios, potencializem a averiguação da aprendizagem em prática, de vivências de acontecimentos, fenômenos e significados que forem além da consciência - como formas de explicitar situações e percursos vividos, (AMBRÓSIO, 2013) “[...] num tempo longo de construção. (BENJAMIN, 1992, p. 35). Os sentidos de tais recolhas, qualitativas, são de ordens genealógica, ontológica e filosófica orientados pelas significações, particularizadas, de cada trajetória e das relações estabelecidas com o mundo. A exemplo de Corazza, (2002) estudamos a genealogia do ser humano não como algo fechado e, sim, em tramas de espaços/tempos que se faz em devires, em contextos que, hipoteticamente, nos incluem em textos; estes, ao nos atravessar, passam a nos constituir em ancoragens subjetivas, singulares e particularizadas como forças históricas a nos organizarem e nos levar além, evolutivamente. Desse modo, a atividade genealógica, aqui, deverá ocorrer na possibilidade de articular as impressões acerca dos vividos, das memórias – como funções psicológicas superiores - com a descrição das forças históricas, seus enfrentamentos nas reapropriações de experiências e ressignificações de vivências. As práticas discursivas, que atravessam o cotidiano (SPINK et al, 2000), em narrativas orais e escritas, conversações, relatos, registros e anotações prosseguirão sendo produzidos durante um período específico nesta investigação/formação nos ateliês e fora destes. Os repertórios, processualmente, serão tratados em vieses fenomenológicos, hermenêuticos levando-se em conta os as escutas sensíveis, os aspectos argumentativos e interativos de cada situação, as proposições de Pineau (2004) relativas às triangulações formativas de histórias de vida. Há expectativas de que o aspecto interacional das práticas discursivas (ibid., 2000) ajudará a dar ênfase às interações verbais,

as descrições marcadas pela dialogia (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995). Já estão a ocorrer, na incipiência deste início, momentos de entrecruzamentos de construções históricas, particularizadas. A explicitação de *tramas*, articulações e validação de trajetórias humanas e profissionais, em interfaces do in-dividual com o social, no interior de dinâmicas intersubjetivas, já estão previstas para acontecer nos citados ateliês (auto)biográficos.

Finalmente, o processo de análise e interpretações dos dispositivos discursivos (FOUCAULT, 1999) sobre o vivido e, acerca das experiências subjetivas descritas, confrontadas e, presumivelmente, reconstruídas, deverá passar por agrupamentos de associações e sínteses temáticas na busca dos sentidos que foram produzidos. Serão criadas condições e eventos favoráveis para o enfoque analítico dos discursos em repetidas análises interpretativas e compreensivas das informações produzidas (SOUZA, 2014). Ao término deste processo esperam-se encadeamentos renovados das compreensões acerca das gêneses históricas, da professoralidade do professor e, com estas, presumíveis subversões de modos de olhar a realidade, de estar aberto para renovadas experiências, outras possibilidades pedagógicas, outros movimentos de professoralização.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, V. 8. 2010.
- AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AMATUZZI, M. M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. Memorandum. 13 de novembro/2007. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/01Amatuzzi.pdf>. Acesso em 8 de junho de 2019.
- AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2013.
- BACELAR, V. L. da E. Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTHES, R. **Aula**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- BENJAMIN, W. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- CARDOSO, M. C. Formação, saberes e profissionalização das docentes da casinha do sol/UESB: fios de reflexões em desafios pensantes. **Saberes em Perspectivas**. Jequié, v. 3, n. 5, p. 57-75, jan.-abr. 2013. Disponível em: www.saberesemperspectiva.com.br/index.../saberesemperspectiva/.../pdf_. Acesso em: 19 maio 2016.
- CATANI, D. B. Estudos da história da profissão docente. In: **500 Anos de Educação no Brasil**. – 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 584-599
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CORAZZA, S. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**, DP&A Editora. Rio de Janeiro. 2002, p. 105-131.
- DAVIS, C. et al. Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230. Maio/ago. 2005.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 357-371, mai./ago.2006.
- _____. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Conceição Passegi; Luis Passegi e João Neto. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Cinema 2**. A imagem-tempo. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume Trad. L. B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1, Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.
- DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB**: aspectos gerais e a Educac&807;a&771;o Infantil. In: Insumos para o debate 2. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. Sa&771;o Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educac&807;a&771;o, 2010. p. 15-29.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, [1988] 2010, p. 34-57.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. Trad. M. T. C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de

Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Segurança, território, população.** Trad. E. Brandão. S. Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I** Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 364-525.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Experiência de Vida e Educação. Revista Educação. Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação. N. 19.** (p. 20-28). Rio de Janeiro: Autores Associados. 2002.

LISPECTOR, C. Os desastres de Sofia. In: **A legião estrangeira.** São Paulo, Siciliano, 1992.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. CEDES, V. 24 n. 62,** p. 82-99, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 11 de abril 2019.

MANSANO, S. R. V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade.** In: file:///C:/Users/Jussara%20Midlej/Downloads/946-13-2985-1-10-20180310%20(1).pdf. Acesso em 13 de julho 2019.

MARCELLO, F. A.; FISCHER, R. M. B. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. In: **Pro-Posições,** Campinas, v. 25, n. 2 (74), maio/ago. 2014, p. 157-175.

MERLEAU -PONTY, M. **La structure du comportement.** Paris: Presses Universitaires de France. 1972.

MIDLEJ, J. Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. **Revista de Educação PUC Campinas.** Campinas, v. 27, 2009, p. 33-42.

_____. Nos Ateliês (Auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, Fontes e Questões.** Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 313-327.

MIDLEJ, J.; PEREIRA, M. V. Nas tramas da memória, os fios da professoralização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17.,

2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: EDUECE, 2014. V. único. p. 510-528.

_____. As histórias de vida como tramas de fios na composição da professoralidade. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,** Salvador, v. 01, n. 03, p. 551-563, set/dez. 2016.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992a, p. 15-33.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992b.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992c, p. 13-30

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa/Portugal: EDUCA 2002.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, [1988] 2010.

PASSEGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação.** Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 43-59.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, V. M.; SOUZA, E. C. **Memoriais literatura e práticas culturais de leitura.** Salvador: EDUFBA, 2010, p. 19-42.

PEREIRA M. V. **A Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.** Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). 293 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP. 1996.

_____. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, Célia. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A., 2001, p. 23-41.

_____. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a, V. 8, p.123-138.

_____. PEREIRA M. V. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. In: **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 52, 2010b, p. 61-80.

_____. **Estética da professoralidade**: um estudo sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

_____. Nas tramas da memória, os fios da professoralização. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 17. 2014, Fortaleza. Anais. Fortaleza: EDUECE, 2014. v. único. p. 510-528.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia P. de Sousa. São Paulo: Triom, 2004.

ROLNIK, S. S. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético, política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. (Org.) **Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, 2005.

SANCHES, E. C. **Reflexão-crítica sobre a organização do espaço da creche na rede pública**: Um Novo Olhar. Universidade Braz Cubas. 2003.

_____. **É Aula de Arte**: O Papel do Professor de Educação Infantil na Formação do Olhar Sensível da Criança. Universidade Braz Cubas. 2003

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB - ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Acesso em: 05 set. 2016.

SCHULER, B. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. In: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em 15 abril 2019.

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. **Tese (Doutorado em Educação)**. 344f. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&E Salvador: UNEB, 2006.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. In: **Educação**. v. 34, n. 2, Porto Alegre, maio/ago. 2011, p. 213-220.

_____. Narrativas de Infância e Formação de Professores: Memórias, Histórias de Vida e Acompanhamento. V Ciclo Internacional Resiliência e Cultura, realizado no Senado Federal, em Brasília entre os dias 18 a 21 de novembro de 2013. In: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/artigos/artigos-ano-2013-1/narrativas-de-infancia-e-formacao-de-professores-memorias-as-historias-de-vida-e-acompanhamento-1-elizeu-clementino-de-souza-ano-2013>. Acesso em 12 de junho de 2019.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e prática de sentido. **Revista Educação V. 39, N. 1**. Santa Maria, RS. Jan. abr. 2014, p. 39-50.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. 2 ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Revista Kriterion**. Belo Horizonte, n. 127, 2013, p. 141-155.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

[i] Embora leve em conta a questão de gênero e a linguagem inclusiva, optamos, neste trabalho, por utilizar o modo clássico, no masculino, referindo-nos a ambos os gêneros, apenas no intuito de favorecer a fluidez da leitura.

[ii] A utilização dos parênteses, por Nóvoa, (2010) justifica-se pela simplificação do duplo sentido da Entidade expressão, como movimento de investigação e de formação. (SOUZA, 2004).

[iii] Instituição vinculada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) visando o atendimento aos filhos de professores, técnicos e alunos desta Autarquia.

[iv] Substantivado a partir do verbo erleben, Erlebnis significa "estar ainda presente na vida quando algo acontece," seu uso linguístico geral remonta à literatura de caráter biográfico que surge inicialmente com o texto de Dilthey sobre a vida de Schleiermacher. (VIESENTEINER, 2013, p. 142).