



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO E (AUTO)BIOGRAFIA: MOVIMENTOS ÉTICOS ESTÉTICOS E POLÍTICOS DE PROFESSORALIZAÇÃO

Maria Emérita Jaqueira Fernandes*
(UESB)

Jussara Almeida Midlej Silva**
(UESB)

RESUMO

A pesquisa biográfica objetiva compreender como um processo investigativo-formativo, atravessado pela experiência estética poderá contribuir para movimentos de professoralização de professoras em processo de formação contínua.

PALAVRAS-CHAVE: Estética. Formação de professores. Movimentos de professoralização.

INTRODUÇÃO

Através deste artigo, divulgamos uma *investigação formação*¹ que vem sendo desenvolvida na vinculação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Movimentos de Professoralização: enlaces com a experiência estética* - vem buscando apreender trajetórias de cinco professoras da educação básica em processo de formação contínua durante o exercício

* Pedagoga (UESB), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB), pesquisadora do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente/Formação, Memória, Subjetividade e Territorialidade (GESTAR/FORMATE/UESB). meljaqueira@gmail.com

** Professora e pesquisadora (UESB) Pedagoga, Doutora em Educação (UFBA), Estágio pós-doutoral (PUC/RS). Professora adjunta da UESB. Líder do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente/Formação, Memória, Subjetividade e Territorialidade (GESTAR/CNPQ/UESB). jumidlej@hotmail.com

¹ Investigação de professores em formação continuada por meio de narrativas autorreferentes como instrumento de (auto) formação de pesquisa e de intervenção. (ABRAHÃO, 2011, p.172).



da docência em escolas municipais de uma pequena cidade no interior baiano, objetivando compreender como um processo investigativo formativo, atravessado pela experiência estética poderá contribuir para a produção de novos traços de professoralidade que abranjam atos de criação, aprendizagem inventiva, afetividade e movimentos de professoralização.

Ao perceber possibilidades de estetização dos objetos que estão dentro e fora de nós, tomamos as expressões verbais de subjetivação produzidas na relação entre o eu e o outro, como afirmam Pereira (2013); Hermann (2008); Foucault (1992) e Bakhtin (1976). Os autores citados vêm nos auxiliando a compreender o elo que liga a estética à vida e a arte a marcar presença em tudo que envolve a nossa existência. Em tais sentidos, colhemos da realidade as informações sejam para a pesquisa, seja para criação de um objeto estético, tanto em sua dimensão de objeto tangível como intangível.

A investigação-formação que ora exercitamos, efetiva-se, assim em consonância com o processo de formação continuada no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) conveniada com o Plano Nacional de Formação de Professores Plataforma Freire – PARFOR² – no qual atuei³ como professora formadora dos componentes curriculares “Fundamentos da Práxis Pedagógica” e “Estágio Curricular Supervisionado”, numa turma de vinte e cinco alunas, todas na condição de professoras de uma determinada rede de educação municipal na região sudeste da Bahia. Nesse processo, as relações socioculturais constituintes do cotidiano das professoras inseridas no contexto desta investigação formação, vêm compondo o texto das narrativas (auto)biográficas, estas, relacionadas com as experiências profissionais e as histórias de vida.

Buscamos, portanto, ao longo desse texto, trazer reflexões sobre sentidos da formação na perspectiva da abordagem (auto)biográfica, inicialmente apresentando

² Implantado, no Brasil, pelo MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Justificamos o emprego dos tempos verbais, ora na primeira pessoa, quando a ação se dava individualmente, na condição de docente; noutros momentos, na terceira, quando firmávamos a parceria (orientanda, orientadora) no empreendimento investigativo.



uma contextualização histórica acerca da investigação formação, explicitamos as bases epistemológicas e metodológicas que orientam essa prática investigativa em meio a uma revisão de literatura, em linhas gerais, e especialmente tematizamos possíveis articulações entre a estetização da formação que, de forma recorrente, estão imbricadas no referido artigo. Em seguida abordamos o contexto político da formação docente, no intuito de argumentar também sobre a dimensão política da formação nos processos metaformativos que passa pela via dialógica cultural e pelas relações interativas da vida pessoal e profissional. A seguir, algumas considerações serão tecidas sobre esse percurso.

LUGARES SOCIOHISTÓRICOS DE EXPERIMENTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA

As narrativas de formação⁴ vieram ao encontro de nossas inquietações com a formação ao longo da vida, hoje ainda mais aguçadas pelas mutações sociais que exigem ações de (auto) transformação. Nossa experiência investigativa, caracterizada como *em formação* (PASSEGI, 2011) nos remete a novas compreensões e interpretações de si demonstrando-nos que há um sentido em estudar a genealogia⁵ do ser humano não como algo fechado e, sim, em tramas de espaçostempos que se faz em devires, em contextos que nos incluem e textos que, ao nos atravessar, nos constituem.

Nesse sentido, inicialmente as narrativas de formação foram produzidas e colhidas a partir dos próprios contextos pedagógicos dos sujeitos, das visitas aos campos profissionais, em observações participantes, enfim, das atividades pedagógico-metodológicas planejadas para a pesquisa. Nestas, há um destaque para a realização de 2 ateliês (auto)biográficos, também denominados de ateliês de escrita (auto)biográfica por Passegi (2010) nos quais as professoras socializam seus memoriais de formação⁶

⁴Considerado um fértil recurso metodológico utilizado para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professoras e professores em processo de formação (JOSSO, 2002; SOUZA, 2006).

⁵A atividade genealógica articula as memórias com a descrição das forças históricas e seus enfrentamentos. (CORAZZA; GARCIA, 2009).

⁶Gênero memorialístico da escrita acadêmica, considerado pela universidade brasileira uma tradição desde a sua criação há mais de 70anos e que sofre transformações mediante o contexto social. (PASSEGI, 2010).



como objetos de investigação. Eles ocorreram como estratégia metodológica central, a partir de adaptações dos procedimentos utilizados nos Ateliês biográficos de projeto (ABP) de Delory-Momberger (2008 p. 99-104). Houve, nessa proposição, um sentido de favorecer conexões de abertura para narrativas de vidas dos sujeitos, como recursos acionadores de processos de escritas memorialísticas em sentidos potenciais de atualização de como vem se constituindo os movimentos de professoralização destes. (PEREIRA, 2010; 2013; MIDDLEJ, 2013, 2014).

As narrativas de formação, inseridas em portfólios⁷, trazem desde as memórias dos encontros - com registros de aprendizagem e narrativas escritas da profissão - até as histórias de vida relacionadas à docência. A perspectiva sociológica da investigação formação nos apresenta a importância do estudo da investigação narrativa nos processos coletivos e nos alertam que, ao se contar histórias de acontecimentos narram-se fenômenos sociais; nesse sentido, a sociologia tem a narrativa como um método peculiar da pesquisa qualitativa. (CONNELLY Y CLANDININ, 1995; JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002; FERRAROTI, 2010).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia⁸, “fruto de longas discussões [...] tal fato trouxe à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade deste Curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura” (MIDDLEJ, 2008, p. 74), visando reorganizar o financiamento da área quanto à escolarização da população, infraestrutura das instituições, currículo, ensino superior, formação docente, plano de carreira, piso salarial. (GATTI, 2012). Ao trazer políticas educacionais para a nossa investigação, temos em vista situar o PARFOR na condição de política de formação de professores. Assim, veio como proposta o Ministério de

⁷Na arte refere-se a uma coleção de trabalhos artísticos selecionados colocados em uma pasta, para fins de divulgação e mostra produtiva do autor. Na área de educação, um produto/processo de ensino/aprendizagem do conhecimento, fruto de contextos operacionais. (MIDDLEJ, 2013).

⁸Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação.



Educação e Cultura através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma negociação entre a CAPES, as Universidades públicas e as Prefeituras Municipais para o oferecimento dos cursos de graduação aos docentes especificamente da rede pública que ainda não fizeram uma formação adequada para a docência na educação básica.

O Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNEB/PARFOR, 2010, 2013) apresenta especificidades que o diferencia dos cursos de oferta contínua. Assim, em linhas gerais o curso tem como objetivos atender a demanda da educação superior; suprir a carência de profissionais qualificados no campo da Pedagogia; graduar os docentes, em exercício profissional, através do conhecimento prático e teórico da área de Pedagogia para atuarem na Educação Básica. Quanto às especificidades, diferente dos cursos regulares, o curso de formação de professores do PARFOR diferencia-se pelo *caráter intensivo de formação*. Nesse sentido, as demandas formativas sobre o contexto escolar, pedem por “plasticidade curricular” que permita uma atuação no campo em que os professores e professoras se encontram profissionalmente, configurado num trabalho juntos e “complexamente intrincados”, de ensino e pesquisa e intervenção pedagógica junto às demandas sociais e comunitárias das escolas. Conforme diz o projeto, as demandas de formação demandam por novas metodologias de ensino e requerem uma atualização contextual e contínua por parte dos professores formadores que atuam no projeto do PARFOR (2013). A justificativa da estrutura curricular do curso (Ib. ibidem. p. 63-68) fundamenta-se, assim, numa perspectiva teórico-metodológica de currículo construído, assumidas num “processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos” (MACEDO 2003, p. 96, apud UNEB/PARFOR, 2013, p. 64).

Desta forma situados no cenário formal da educação o contexto e os sujeitos históricos dessa nossa investigação formação, vamos paralelamente construindo um currículo de formação a partir das histórias de vida de professores trazendo, para este contexto, o conceito de memorial (auto)biográfico como uma escrita institucional de si que há mais de setenta anos vem se construindo e se modificando de acordo com a própria transformação do ensino superior no Brasil. Passegi (2010, p.19) apresenta esta



questão e afirma que “[...] o narrador, nesse tipo de escrita, oscila entre a resistência à pressão institucional, que ‘obriga’ o candidato a refletir sobre a história de sua formação intelectual e profissional, e o fascínio da escrita autobiográfica, que desencadeia o prazer de escrever sobre si mesmo.”

FORMAÇÃO DOCENTE: PROFISSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE, PROFESSORALIDADE, MOVIMENTOS DE PROFESSORALIZAÇÃO

O conceito de profissão vem se renovando para “um conceito mais social, complexo e multidimensional” de forma que “a profissionalização como um processo fundamenta-se nos valores de cooperação entre os indivíduos e do progresso social” (IMBERNÓN, 2010, p. 25), considerando a profissão um conceito que “no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la.” (Ib. ibidem, p. 26). A nova era requer um profissional da educação diferente; uma nova forma de educar pede por renovação da instituição educativa; determinam para profissão docente assumir novas competências dos conhecimentos pedagógico, científico, cultural, ou seja, a profissionalização acompanha as mudanças, pois num âmbito estritamente profissional se produzem mais rapidamente do que na ciência e na educação. Mais demandas sociais aproximarem-se da educação aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais e emocionais do sujeito e a relevância sociocultural vem sendo assumida como uma renovação da instituição educativa.(IMBERNÓN, 2010).

Assim, para Midlej (2008, p.79) “a profissionalização é algo que continuamente se faz e refaz nas inter-relações que o sujeito, como construtor da história, vivencia nos seus espaços de exercício profissional”, portanto, é constituída em “um processo socializador de racionalização dos conhecimentos postos em ação em determinadas circunstâncias [...] sendo capaz de refletir sobre suas ações e decidir entre variadas demandas com eficácia, responsabilidade e autonomia”. (Ib. ibidem, p. 80). Entendida como “o conjunto de características de uma profissão” o conceito de profissionalidade é considerada a base da profissionalização. (RAMALHO, NUNEZ, GAUTHIER, 2003, apud GATTI, 2012, p. 427).



Há quinze anos Tardif (2000) apontou para uma *conjuntura paradoxal* na qual um profissionalismo relacionado a um conhecimento puramente técnico empobrece ao aliar-se ao movimento da razão prática e gera crises. Com a profissionalização, além de uma valorização profissional, busca-se a renovação e a construção de um repertório específico de ensino tendo em vista fixar padrões de competência tanto para a formação quanto para a prática de magistério.(TARDIF, 2000,2002, 2012).Em Perrenoud (2002) a profissionalização docente implica numa *ideia-força* capaz de mobilizar a tendência em reduzir os professores apenas ao papel de meros executores de diretrizes. Para este autor, a profissionalização não se resume apenas a isso, “para serem profissionais de forma integral os professores teriam que construir as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade” (PERRENOUD, 2002, p. 12). Considerando a reflexividade como um desafio para a educação, pois se trata ao mesmo tempo de “desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como as duas faces de uma mesma moeda” (Ib. Ibidem. 16).

Stenhouse (1991) vê no trabalho do artista uma metáfora do trabalho do professor, que assim como um artista que experimenta pincéis, tintas, cores, texturas, o professor experimenta estratégias de ensino até encontrar a melhor forma de expressá-las. Nessa perspectiva a pesquisa do ensino integra o conhecimento teórico com a prática docente, retornando desta para a teoria e o seu aprimoramento. (MIDDLEJ, 2008). Podemos situar essa ideia do professor artista no campo da formação explorado em uma recente dissertação de mestrado na qual o autor toma “[...] a poética que, prioritariamente, está para as artes e lança-a à docência, tramando, intersectando uma instância à outra [...]”o conceito do professor artista como “ [...]aquele que antes de pensar que técnica utilizar nas suas aulas, pensa de que maneira pode afetar seus alunos, se aproximar deles e que se pode permitir inventar e reinventar a partir de proposições já gastas do ambiente escolar [...]” (FORTE, 2013, p. 37). Em outra via, mas no sentido de uma docência artista, Loponte (2005, p. 21) na sua tese de doutorado discute o ensino da arte a partir da crítica da cultura - esta reificada pela mídia a nos



ditar como devemos ser nos vestir, querer, onde e em que “há pouco espaço para a invenção de si mesmo [...] nessa cultura narcísica em que vivemos, aprendemos a reproduzir padrões e não jogamos com a nossa potencialidade de criação.”

Pereira (2010, p. 67) traz novas *chamas* às discussões epistemológicas ao denominar de movimentos de professoralização às circunstâncias na/da docência, as composições e partilhas das experiências docentes intencionais da profissão, as produções de efeitos em si e nos outros nos percursos existenciais e profissionais. Nessas dimensões explicita a abertura ao outro e aos acontecimentos, a processualidade que compõe tais fluxos “[...] ao fazer escolhas, ao tomar atitudes, ao mexer no espaço, ao organizar o tempo, ao usar coisas, [...] ao encaminhar decisões [...].” A partir desses aportes conjecturamos que, assim como o artista, o professor compõe a sua prática a partir de diversos vetores de forças – da instituição escolar, das circunstâncias da estética da vida e suas possíveis expressões na escola e na docência. A linguagem, como atividade polissêmica dá-se na potencialização criadora de possíveis aberturas para a experiência estética. (MIDDLEJ, 2008, 2013, 2014).

APROXIMAÇÕES

Neste estágio inicial de leituras densas e análises, as informações coletadas revelam-se ricas em revelações acerca do processo formativo das professoras, desde a infância. Transparecem lembranças das primeiras vivências com letramentos, envolvendo palavras e numerais, realizados em espaços informais de escolarização, através de avós, tias, irmãos mais velhos, muito mais do que pelos pais: estes, nas lidas para garantir a sobrevivência das famílias, pouco podiam acompanhar o desenvolvimento cognitivo de seus filhos. O ingresso à escola formal, por voltados sete aos nove anos de idade, comumente encontrava as crianças semialfabetizadas. Deste período surgem, nas narrativas, professoras autoritárias e sisudas, pessoas leigas,



ainda assim *donas de saberes*, pretensas autoridades. Da escola, sentimentos de *peixe fora d'água*, lembranças de momentos felizes, timidez vencidas, lembranças de primeiras escritas, uniformes tradicionais, preconceitos, ignorância, dificuldades vencidas, ditados, sabatinas, *cartilha Alice*: as narrativas foram se expressando como saberes de si, a partir de experiências discentes e docentes e revelando-se como processos de formação relacionados à instituição escolar, desde a infância; em tais direções aproximam-se do processo de escolha da profissão docente e traz palavras como: magistério, concursos, municípios, política, contratos, salários, piso, capacitação, descontos, autonomia, administração. Traz à visibilidade valores atribuídos a aspectos pragmáticos que parecem revelar a importância que o lugar comum da constituição da docência ainda possui. Estes dão mostras de impedir que ocorrências de movimentos de professoralização, como produtores de subjetivação, ganhem destaque. A racionalidade técnica na formação de professores, quando questionada, na eficácia de método pedagógico parece mediar efeitos de dificuldades e problemas produzidos na prática dos professores quanto dos alunos. Considerando os saberes experienciais docentes adquiridos ao longo da própria história de vida profissional e pessoal atreladas ao sujeito que ensina, aprende e narra, vemos indícios do que chamamos de uma política do sensível, como um contraponto ao uso exacerbado do tecnicismo, como marcas da formação do profissional da educação.

As lembranças, acionadas através de elementos relacionados à estética, a exemplo de filmes, poemas, fotografias e músicas, funcionaram como potencializadoras de sensibilização a se resvalarem para variados registros de si e da profissão em curso. Nesse sentido, a escolha metodológica dos portfólios com uma proposta de funcionar como suportes para os registros de si e da profissão - exprime uma concepção de pesquisa sintonizada com um exercício intelectual sensível. Desde o início do processo o armazenamento das produções, proposto, estimulou protagonismos na expressão de múltiplas linguagens e, nesse viés, eles passaram a se configurar como instrumentos centrais da pesquisa, na recolha de informações. Além disso, as articulações entre os partícipes foram criando uma valiosa sintonia a partir dos momentos coletivos, nos



ateliês, acionados pelos registros; através destes cenários e percursos de escolarização, formação e desenvolvimento profissional do trabalho docente vêm transparecendo em cíclicos processos humanos - de redesenhamentos de novos movimentos de ser, sendo professoras:elas vêm, crescentemente, demonstrando interesse pela leitura e escrita de si, parecendo superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática - uma atitude muito comum, nas preliminares desta investigação.

Ademais, nas observações de períodos de estágio de três dessas professoras-alunas, vimos que os portfólios já começavam a se fazer presentes em algumas classes de educação infantil, na condição de instrumentos de ensino e aprendizagem e em vieses avaliativos, inclusive. Pudemos observar que estas, ao mediar a produção de conhecimentos, a partir da construção de tais instrumentos pelas crianças, os referendavam criativamente, em atos de reconhecimento destes como potencializadores de aprendizagem relacionados à estética. Isso, de algum modo atesta que a presente investigação-formação já produz alguns indícios dos renovados movimentos de professoralização.

CONCLUSÕES

No que nos coube analisar, até então, as perspectivas estéticas, evocativas, das narrativas de professoralização de abordagem memorialística, vêm se constituindo “[...] como um lócus de diálogo e de abertura à diversidade.” (MIDDLEJ, 2014, p. 322). A articulação das memórias vem demonstrando que a descrição das forças históricas que as constituíram e seus enfrentamentos intensificaram, nos sujeitos em prática, uma recriação de informações e de outras escutas do tempo em andamento, de genealogia deflagradora de forças visíveis e invisíveis, de experiências intensivas com afetamentos parecendo compor, na professoralidade das partícipes, uma atividade docente mais produtiva. Nesse processo, a escrita de si e sua socialização, como atividades polissêmicas, dão mostras de se dar na potencialização criadora de possíveis aberturas



para a experiência estética, esta, “compreendida como criação de linguagem e produção de história.” (MIDDLEJ, 2014, p. 323).

Por ora, a partir destes aportes, conjecturamos que, assim como o artista, o professor parece compor a sua prática a partir de diversos vetores de forças – da instituição escolar, das circunstâncias da estética da vida e suas possíveis expressões na escola e na docência. Movem-nos, a partir de então, planejadas análises das informações coletadas, que se seguem a processar; aliadas a estas, retroalimentam-nos concomitantes revisões literárias a ampliar os rumos desta específica investigação-formação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Memoriais de Formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior).
- _____. Discurso na Vida, Discurso na Arte (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: V. N. Voloshinov, **Freudism**, New York. Academic Press, 1976.
- CORAZZA, S. M.; GARCIA, W. Geologia da Moral. In: CORAZZA, S. M.; AQUINO, J. G. **Abecedário**. Educação da Diferença. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009, p. 71-77.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia**, 2006.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.) **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Conceição Passegi; Luis Passegi e João Carlos da Silva Neto. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico na pesquisa e formação do professor**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.



- FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.
- GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 93, nº 234 (número especial), p. 423-442, maio/agosto, 2012.
- HERMANN, N. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade** Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo, Cortez, 2010.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 91-112.
- JOSSO, M. C.A. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005. **Tesede Doutorado** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005. Fischer, Rosa Maria Bueno, orientadora.
- MACEDO, Roberto Sidney. Conversas com Hermes e Atená: ética do debate, atos de currículo e intercrítica. **Noésis**, Salvador, v. 0, n. 1, p. 95-106, 2003.
- MIDLEJ, J. Nos Ateliês (Auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, Fontes e Questões**. Curitiba, PR:CRV, 2014.
- _____. A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como os princípios formativos do ser professor. **Tese de Doutorado** em Educação. 294f. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- MIDLEJ, J. ; NOGUEIRA, I.C.D. Nos Arranjos Curriculares, os Tons da Humanização e Da Autorregulação no Portfólio. In: VI **Colóquio** Internacional de Políticas Curriculares, “Currículo: (Re) Construindo os Sentidos de Educação e Ensino.” Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 2013.
- NÓVOA, A. & FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PASSEGI, M. C. A experiência em formação. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- _____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte ou reconhecimento. In: CORDEIRO, V. M.R.; SOUZA, E, C. (orgs.) **Memórias, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- PEREIRA, M.V. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 52, 2010, p.61-80.
- _____. **Estética da professoralidade: um estudo sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

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

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata. 1991.

SOUZA, E.C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre:EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências. **Revista Brasileira de Educação**Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Nº 13.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis:Vozes, 2003.

TARDIF, M. ; LESSARD C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª ed. Editora Vozes.Petrópolis-RJ, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. Plano Nacional de professores da Educação Básica – Plataforma Freire. Salvador Bahia, Fevereiro de 2010. Disponível no site www.plataformafreire.uneb.gov