

# A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

## THE CONTRIBUTION OF LIFE STORIES IN THE PROCESS OF TRAINING TEACHERS OF BIOLOGY

### Resumo

O artigo buscou analisar as histórias de vida de professores de Biologia. A coleta de dados foi realizada por meio do relato oral das histórias de vidas de professores de Biologia, que trabalham em escolas do Estado de Mato Grosso do Sul. Optamos por seguir as orientações propostas por Bertaux (2010), no sentido de encaminhar questões importantes relacionadas ao agendamento do encontro, preparação e condução da entrevista. O estudo mostrou a potencialidade das histórias de vida como instrumento capaz de revelar o desenvolvimento profissional do professor, que foi determinada pela capacidade do sujeito organizar e expressar situações, sentimentos, emoções e rupturas. Ao relatar suas histórias de vida, os professores tiveram a oportunidade de abordar suas experiências organizá-las a partir de seus valores e saberes, refletindo e atribuindo significados aos fatos ocorridos.

**Palavras-chave:** Formação docente, método autobiográfico, narrativas.

### Abstract

The article aimed to analyze the life histories of Biology teachers. Data were collected through the oral narrative of the life histories from Biology teachers who work in schools in the State of Mato Grosso do Sul. We chose to follow the guidelines proposed by Bertaux (2010) in order to address important issues related to scheduling the meeting, preparing and conducting the interview. The study showed the potential of life stories as an instrument capable of revealing the professional development of the teacher, which was determined by the ability of the subject to organize and express situations, feelings, emotions and ruptures. In reporting their life stories, teachers had the opportunity to approach their experiences by organizing them from their values and knowledge, reflecting and attributing meanings to the events that occurred.

**Keywords:** Teacher training, autobiographical method, narratives.

### Introdução

No âmbito das pesquisas sobre formação docente, ganha força a centralidade concedida a pessoa do professor. Nessa linha, destacam-se os estudos que adotam as histórias de vida como movimento de investigação-formação, uma vez que buscam dar voz aos professores, ou, como afirma Nóvoa (2010, p. 167): “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Considerando que a prática docente apresenta características ambíguas e instáveis, a formação deve ir além de uma mera atualização científica pedagógica e didática, e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam a se adaptarem a mudança e a incerteza. Dessa forma, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve garantir aos profissionais da educação instrumentos para que possam refletir não apenas sobre as teorias produzidas fora da sala de aula, mas, também, que desenvolvam suas teorias à medida que reflitam sobre suas ações em busca de um entendimento mais profundo sobre sua prática.

Sendo a formação de professores um processo que antecede e perdura durante seu desenvolvimento profissional, é importante considerar a necessidade de estabelecer um “fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial e continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI, 2002, p. 16). Para a autora, a reflexão seria o elemento capaz de estabelecer esses nexos.

Nesse sentido, destaca-se a potencialidade dos estudos realizados a partir das histórias de vida, uma vez que proporcionam momentos de reflexão e oportuniza aos participantes o retorno as memórias, experiências e aprendizagens relacionadas à vida pessoal e profissional.

Para Josso (1999), as histórias de vida podem ser utilizadas tanto como projeto de conhecimento, cuja intenção é a produção de conhecimento sobre algum tema ou situação utilizando relatos (orais ou escritos), como, também, a serviço de projetos que diferem no sentido de operar como instrumento de formação do sujeito.

É importante ressaltar que nas duas perspectivas, as histórias de vida têm como pressuposto a construção/desconstrução das experiências do professor, provocando mudanças na forma como eles compreendem a si mesmos e aos outros e, por esse motivo, são, também, importantes estratégias formadoras de consciência em uma perspectiva emancipadora (CUNHA, 1997). Dito de outra forma, ao relatar suas histórias de vida, os sujeitos terão a oportunidade de reconstruírem suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais, com vista a um possível entendimento de sua prática.

Partindo desse pressuposto, o artigo objetiva analisar, por meio de suas histórias de vida, a trajetória de professores de biologia, proporcionando momentos de reflexão a partir dos diferentes contextos e situações vivenciadas por cada um dos sujeitos.

## O percurso

A coleta de dados foi realizada por meio do relato oral das histórias de vidas de quatro professores de Biologia<sup>1</sup>, que trabalham em escolas públicas e particulares, localizadas em diferentes cidades do estado de Mato Grosso do Sul. Optamos por seguir as orientações propostas por Bertaux (2010), no sentido de encaminhar questões importantes relacionadas ao agendamento do encontro, preparação e condução da entrevista. A coleta de dados foi realizada na escola ou na residência dos entrevistados.

Inicialmente, os professores foram orientados a relatar fatos que lembravam sua infância, família, escola, amigos, sem se preocupar com a sequência exata deles. De posse de um roteiro, em um segundo momento, a pesquisadora direcionava para algumas questões que haviam deixado dúvidas ou que necessitavam ser aprofundadas.

---

<sup>1</sup> Os professores serão identificados pelos seguintes pseudônimos: Maria, Diliris, Rodrigo e Karina.

Para que os dados coletados fossem acompanhados de significados relevantes, fez-se necessário que, durante o processo de coleta, o entrevistador desenvolvesse uma escuta aberta, uma postura no sentido de se envolver e se sensibilizar com os fatos narrados. Por essa razão, o trabalho com as histórias de vida leva à desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa: “Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo, que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós” (CUNHA, 1997, p. 3).

As entrevistas com as histórias de vida de cada professor duraram aproximadamente duas horas e, ao longo destas, deparamo-nos com longas falas, silêncios profundos e fortes manifestações emotivas, que foram encaradas como um período de provações e aprendizagens. Os longos silêncios, na maioria das vezes, ocorriam quando os professores de Biologia rememoravam fatos desagradáveis ou negativos que vivenciaram durante a vida escolar ou familiar. As lágrimas, por vezes presentes, também vinham acompanhadas de lembranças doces e alegres.

## Resultados e Discussão

### Memórias da infância

Verificou-se, nas histórias de vida dos professores de Biologia, que seus pais possuíam uma baixa escolaridade, chegando, muitos deles, ao analfabetismo, como pôde ser confirmado nos relatos a seguir:

[...] com meus pais analfabetos, minha mãe não sabe ler nem escrever, mas meu pai aprendeu a ler e a escrever praticamente sozinho, porque ele era uma pessoa muito dedicada e buscava muito [...]. (Maria)

Minha mãe estudou até a segunda série. Aí um ano depois que eu dei aula ela começou a estudar [...]. Começou a estudar a terceira fase do EJA [...]. (Karina)

Minha mãe sempre teve pouco estudo, na verdade ela não teve nenhum. (Diliris)

A partir dos excertos percebe-se que os professores são provenientes de famílias com baixa escolaridade. Dessa forma, o êxito escolar dos sujeitos não está ligado ao capital cultural familiar, mas “parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola” (BOURDIEU, 1998, p. 50). Ou seja, apesar de os pais não terem muito estudo, reconheciam a importância do conhecimento na vida de seus filhos:

Minha mãe se preocupou com a fato de eu estar com a idade e não ter acesso a pré-escola e ela mesma em casa me ensinava. Ela comprou caderno, lápis, borracha. (Rodrigo)

Ela (mãe) sempre me incentivou estudar... Dava a maior força quando eu saí do sítio e fui morar na cidade para estudar. Eles me apoiaram muito. Meu pai sempre queria o melhor para a gente, sempre incentivava a gente para estudar. (Maria)

Podia estar o tempo que fosse a mãe mandava a gente ir para a escola. Podia estar chovendo, podia estar frio, mas a gente ia para a escola mesmo assim. (Diliris)

Como se observa nos depoimentos dos sujeitos, os pais não detinham capital cultural suficiente para auxiliá-los nas tarefas escolares. Entretanto, como estratégia para educar seus filhos, eles valorizavam a escola e o alcance, por meio dela, de um futuro diferente dos seus.

Sobre essa questão, Souza (2004, p. 194) afirma que, em geral, na classe popular, quando os pais não possuem cultura letrada, “atribuem a escolarização dos filhos via única de possibilidade de promoção social, levando-os muitas vezes, a realizar sacrifícios e mudanças de espaço geográfico, em busca de novos postos de trabalho e, por consequência, da inserção de seus filhos no sistema regular de ensino”.

Nos relatos, foi possível evidenciar que os sujeitos também têm em comum o fato de todos morarem, durante sua infância, em sítio ou fazendas, sejam como pequenos proprietários ou administradores, nesse caso, trabalhando como empregados.

Eu morava em fazenda, no município de Bataiporã. (Rodrigo)

Eu morava no sítio com os meus pais. (Maria)

Eu morei no Caiadão, que é um sítio ali para baixo [...]. (Karina)

[...] a gente morou no sítio, morava no sítio, vinha para a escola de manhã. (Diliris)

As histórias de vida dos professores de Biologia também desvelaram pessoas e/ou situações escolares marcantes. As lembranças – às vezes, doces, às vezes, amargas – de um período permeado por alegrias e dificuldades. Nessa perspectiva, analisou-se essa categoria porque “as experiências vividas durante a história de escolarização são decisivas à compreensão da constituição das práticas pedagógicas propriamente ditas” (SILVA, 2003, p. 105). Assim, foi possível perceber que, no período em que frequentaram o ensino fundamental, alguns mestres deixaram marcas positivas nos sujeitos:

Teve uma vez, que ela (professora) me perguntou o meu nome, perguntou se eu havia feito o pré. Aí, eu falei para ela que não, me recordo como se fosse hoje, aí ela me elogiou frente a sala, falou que eu era um bom aluno [...]. (Rodrigo)

Mas a professora do prézinho foi importante, ela era bem afetiva, era aquela que cuidava bastante da gente, que elogiava e que todo mundo. [...] ela levava a gente para a casa dela, para comer bolo, levava a sala inteira para comer bolo. (Karina)

E ela era muito boazinha, era muito, muito boazinha. Ela vinha todo dia da cidade, a van trazia ela para a escola. E no começo a gente ia muito a pé e ela começou a trazer a gente todos os dias na van. Não podia, a prefeitura não podia ficar sabendo, mas ela trazia a gente todos os dias e deixava na frente da escola. (Diliris)

Evidencia-se que as marcas positivas estão relacionadas a atitudes de respeito, carinho, amor, elogios, de acreditar na capacidade do aluno, incentivo, comoção, justiça e nobreza. Todos esses sentimentos expressados por parte dos professores imprimiram marcas jamais esquecidas em nossos sujeitos.

Estudos que tratam dos sentimentos positivos envolvidos na ação educativa afirmam que a emoção tem a função de

[...] abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser. Amplia seu campo perceptual, possibilitando a descoberta de novas ideias. Aumenta seu contacto tanto com o mundo subjetivo, quanto com o mundo exterior (MAHONEY, 1993, p. 5).

Nessa perspectiva, tanto o emocional quanto o cognitivo são fundamentais para o processo de ensinar e aprender. Desconsiderar as emoções durante esse processo pode ter resultados

desastrosos que o aluno carregará por toda vida. Durante a infância, um pequeno gesto de carinho da professora marca o aluno e serve de estímulo para a aprendizagem.

Entretanto, o período de ingresso na escola não trouxe apenas lembranças positivas, as marcas negativas vivenciadas pelos sujeitos foram muitas:

Teve um acontecimento muito triste, porque eu acho que foi injusto. (Rodrigo)

Eu tive professor que me marcou negativamente. Por quê? Porque eu fui reprovada. Isso me marcou demais, porque ela me deixou só por meio ponto, e eu não conseguia aceitar, então isso me marcou negativamente, mas mesmo assim eu não desisti. (Maria)

Este relato expressa o autoritarismo por parte do professor de Maria:

Ele é um professor que tem muita experiência, ele é um professor muito inteligente, eu não discuto isso. É um professor que não acata a opinião do aluno. Ele determina o que você tem que falar, e quando ele tenta argumentar ele te humilha. E eu fui muito humilhada na frente dos outros alunos. Eu fiquei doente, fiquei depressiva. (Maria)

A humilhação também foi outro sentimento expressado pelos sujeitos:

Algumas vezes, ela chamava a gente de burro: "Como é burro e não aprende?" Na frente dos outros, gritava, falava brava, muito brava, naquela época podia né? Ela nunca judiou de mim fisicamente porque eu sempre fui uma criança muito quieta, muito boazinha. Mas de gritar, de brigar, de falar algumas coisas na frente dos colegas [...]. (Diliris)

Observa-se que as marcas negativas estão associadas a sentimentos de injustiça, desrespeito, impaciência, a falta de atenção aos limites dos alunos, à exclusão, repulsa, humilhação e imposição, que foram narradas de forma dolorosa e desconfortável pelos sujeitos.

A volta ao passado trouxe recordações amargas carregadas de sofrimentos, mas que expressam uma busca de sentido, de ser e estar no mundo. Josso (2010) assinala que as narrativas de vida contam itinerários ao longo dos quais os autores qualificam as suas experiências de vida classificando-as, quer como períodos felizes, quer em períodos dolorosos. Nessa perspectiva, "o desenrolar da vida apresenta-se, assim, como uma sequência de ajustamento parciais ou globais das nossas condições de existência, como uma fruição na qual a procura de amor ocupa lugar central, se não for mesmo o lugar central" (JOSSO, 2010, p. 117).

Percebe-se, a partir dos relatos, que o professor tem papel fundamental no que tange à construção de um ambiente propício para a aprendizagem. Quando os sentimentos negativos se instauram no ambiente escolar e a criança se sente ameaçada pelo professor, os resultados podem interferir de maneira negativa na autoestima dela e funcionar com situações bloqueadoras da aprendizagem. Para Tardif (2002, p. 130), o trabalho docente "baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos".

Desse modo, a formação inicial de professores deve ter em conta que o futuro professor já esteve imerso em inúmeras situações formadoras, o que o levou a desenvolver concepções e crenças sobre o ofício docente. Daí a importância de criar condições para que os docentes em formação retomem esses fatos e analisem suas representações sobre emoção e afetividade, sentimentos envolvidos no processo de ensinar e aprender que certamente permearão sua prática pedagógica.

Todos os professores devem ter consciência da influência de suas atitudes na constituição da personalidade e na autoestima do aluno. Gostar ou não de determinado conteúdo ou até mesmo do ambiente escolar pode ser definido pela maneira como o professor conduz as situações do cotidiano. A forma como o docente lida com os sentimentos e as emoções que emergem em sala de aula deixa marcas que serão carregadas pelos alunos durante toda a vida.

### **A definição pelo curso de Ciências Biológicas**

De acordo com os relatos das histórias de vidas desses professores iniciantes, foi possível evidenciar que eles atribuíram dois fatores determinantes para a escolha do curso. O primeiro estaria relacionado ao fato de terem morado durante a infância em sítio ou fazenda, o que, possivelmente, tenha despertado o gosto por aprofundar seus conhecimentos nessa área de estudo:

[...] acho que devido a minha história de vida e morar no sítio e trabalhar na agricultura [...]. (Maria)

[...] porque eu morava no sítio, tinha os bichinhos, as coisas porque eu morava no meio do mato. Então isso contribuiu para que eu pudesse fazer. (Karina)

Os relatos dos sujeitos corroboram os resultados obtidos por Balduino (2008), que, ao estudar egressos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), também constatou que alguns entrevistados disseram ter optado pelo curso, tendo em consideração esse contato com o “mundo natural”.

Outro fator determinante para a escolha do curso de Ciências Biológicas está relacionado à “falta de opção”, como pôde ser observado no depoimento de Diliris, Karina e Rodrigo:

Bom mais aí então eu sabia que medicina eu não poderia fazer. Então eu procurei um curso na área, na verdade foi isso né, então eu procurei um curso na área. (Rodrigo)

Ainda mesmo eu querendo fazer enfermagem, medicina, fisioterapia, qualquer outro curso, outra coisa, prestei vestibular para Biologia na UEMS e na Federal. (Karina)

De início eu queria ser Médica, nossa como eu queria, eu queria, eu queria, eu queria. (Diliris)

Dos sujeitos pesquisados, nenhum deles “sonhou” em cursar Ciências Biológicas. Eles queriam cursar Medicina, Fisioterapia, Enfermagem, cursos relacionados à área de biológicas, mas não, especificamente, Ciências Biológicas.

Em um estudo realizado pelas pesquisadoras Cerqueira e Cardoso (2010), os resultados mostraram que os licenciandos da Universidade Federal de Sergipe também não tiveram como primeira opção o curso de Ciências Biológicas. Segundo as autoras, a maioria dos professores queria cursar algo na área de saúde, mas não conseguiu. Por esse motivo, apostaram na Biologia, por ser mais fácil de passar e sua proximidade com a saúde.

Importante salientar o fato de que nenhum dos sujeitos teve a Biologia como primeira opção na formação inicial. Entretanto, durante a infância, todos alimentaram a possibilidade de ser professor.

Quando eu tinha uns sete anos, eu falava que eu sempre queria ser professor. Era um desejo que eu tinha desde criança, desde que eu me entendia por gente. (Rodrigo)

Eu já queria ser professora, então resolvi fazer o Magistério. Eu acho que eu quis desde criança. Acho que desde que eu vim para a cidade, eu não sei, acho que desde que eu senti vontade de ser professora ao mesmo tempo. Aí eu queria fazer o Magistério, eu queria ser professora. (Maria)

[...] eu sempre gostei muito de ser professora, eu lembro que quando a gente era criança a gente brincava em casa, eu falava que queria ser professora. (Diliris)

A partir dos relatos observa-se que os sujeitos nutriram a ideia de trabalhar como docentes durante a infância, e, em razão disso, construíram uma imagem romântica e simplista da profissão docente. Entretanto, com o passar do tempo, a possibilidade de ser professor foi sendo descartada, como também foi comprovado no estudo de Cerqueira e Cardoso (2010, p. 154) ao pesquisarem graduandos do curso de Ciências Biológicas: “os biólogos-professores já não querem ser docentes, preferindo se desligar da sala de aula ao justificar que são biólogos pesquisadores, colocando a docência em segundo plano”.

Em síntese, podemos afirmar que os professores de Biologia, em questão, sempre tiveram facilidade em ajudar seus companheiros de turma e, em razão disso, desenvolveram o gosto por ensinar, construindo uma imagem ingênua da profissão docente durante a infância. Entretanto, quando da escolha do curso de graduação, nenhum deles teve a Biologia como primeira opção, mas, mesmo assim, escolheram por ter alguma relação com o curso de desejavam fazer. Dessa forma, os sujeitos definiram cursar licenciatura em Ciências Biológicas, mas, inicialmente, não com o propósito de ser professor, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Engraçado que o curso era de Licenciatura, mas ninguém falava que queria ser professor, ninguém queria ser professor. (Rodrigo)

Deus me livre ser professora, porque eu não tinha o perfil, não tinha jeito. (Karina)

Observa-se que mesmo estando em um curso de licenciatura, pelo menos no início do curso, prevalece o sonho de se tornar um biólogo pesquisador e os graduandos rejeitam a ideia de se tornarem profissionais na educação.

Importante destacar que muitas vezes a própria estrutura do curso, ou mesmo os professores formadores, não estimula os graduandos a pensarem como pesquisadores da sua própria prática, ou seja, da própria sala de aula. Prevalece a ideia de que pesquisador precisa de máquinas, aparelhos, laboratórios para exercer a profissão e, mesmo o curso sendo de licenciatura, as questões da docência tornam-se menores e perdem seu valor. Afinal, ser pesquisador tem um *status* muito diferente de ser professor.

## Algumas considerações

No contexto da realidade pesquisada, permanece um cenário em que os professores moraram em sítios ou fazendas na infância e são de família com poucas posses, com pais analfabetos ou apenas com o ensino fundamental incompleto. Nesse universo, o sucesso na escola foi alcançado pela motivação pessoal e com o incentivo familiar. Durante o ensino fundamental e médio esses sujeitos se depararam com situações e pessoas que foram lembradas de forma triste ou alegre. Voltar ao passado, rememorar suas trajetórias pré-profissionais, permitiu aos sujeitos refletirem sobre os reais motivos que os levaram a buscar o Curso de Ciências Biológicas.

Dessa forma, o presente estudo revelou a potencialidade das histórias de vida como instrumento para coleta de dados e desenvolvimento profissional do professor, que é determinada, em parte, pela capacidade de o sujeito organizar, expressar e articular de forma consciente fatos, situações, sentimentos, emoções e rupturas.

A grande contribuição das histórias de vidas surge justamente quando compreendemos que o professor não é apenas um sujeito epistêmico que abstrai informação de determinado objeto. Ele é um sujeito existencial, histórico, que possui sentimentos, desejos, linguagem própria e história de vida, construída na relação consigo mesmo e com os outros. Por essa razão, a forma com que cada professor lida com os desafios na profissão varia de acordo com as expectativas e a história de vida de cada um.

Durante o relato das histórias de vida, os professores iniciantes de Biologia tiveram a oportunidade de abordar suas experiências, organizá-las a partir de seus valores e seus saberes. Por essa razão, o acontecimento em si relatado ganhou pouca força perante a importância que o sujeito atribuiu a determinado fato ocorrido durante sua trajetória de vida e profissional.

A partir das análises realizadas, é necessário reconhecer a variedade de fatores que interferem no processo de formação docente. Discuti-los não é tarefa simples e muito menos isenta de controvérsias. Entretanto, parece que há consenso entre estudiosos ao afirmarem que a formação docente mais adequada é aquela que dá condições para o professor problematizar sua prática, buscando compreendê-la a partir do contexto social no qual está inserido e na dinâmica das relações estabelecidas no cotidiano da escola. Daí a importância de uma ação conjunta entre todos os atores envolvidos na formação profissional dos docentes de Biologia, pois apenas dessa forma, no final da graduação, teremos ou um professor-investigador ou um biólogo-educador.

## Referências

- BALDOINO, E. F. **A formação docente em ciências biológicas**: um estudo com professores iniciantes. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2008.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CERQUEIRA, S. V. S.; CARDOSO, L. de R. Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em ciências biológicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 25, n. 84, jul./dez. 2010.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.
- \_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.
- MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993.



MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a vivência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

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

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.