

Alteridades(s), escritas de si e reflexão: olhares cruzados sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil

Alterity(s), self-writing and reflections – crossed views about teacher’s formation in Portugal and Brazil

Conceição Leal da Costa¹, Ilane Ferreira Cavalcante²

Resumo: A realidade constitui-se do caminho que cada um traça a partir de sua formação, de sua vivência familiar, de sua prática profissional, enfim, das especificidades de sua caminhada. Nesse sentido, refletir sobre as relações de alteridade estabelecidas pela nossa relação com o outro e com o mundo é fundamental para compreendermos e (re)construirmos a nossa própria identidade em todas as suas nuances. É sobre esse processo, aqui pensado no sentido da formação docente, que este artigo se debruça, apresentando uma reflexão que cruza olhares de duas professoras de instituições de Portugal e do Brasil. No Brasil, o artigo traça uma breve reflexão sobre a formação docente para lidar com a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo da análise dos Projetos de Curso de quatro licenciaturas ofertadas pelo Campus Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Em Portugal, as reflexões versam sobre o que as escritas de si e as reflexões podem contribuir para a emancipação dos grupos humanos de que os docentes são (somos) parte. Concluímos que a nossa investigação, inspirada pelo método biográfico, mostra afinidades heurísticas e formativas adequadas à formação docente. Enquanto professoras na Universidade e formadoras de professores, estes estudos impulsionam o isomorfismo pedagógico e a nossa implicação na promoção da sua agência e autonomia, porque impelem à apropriação e visibilidade de acontecimentos, de itinerários e de conhecimentos construídos. O mesmo será dizer, possibilidades de suscitar alteridade(s) através de escritas de si e da reflexão na Educação de Jovens e Adultos.

¹ Doutorada em Ciências da Educação e Mestra em Administração Educacional, ambos pela Universidade de Évora (UE). Atualmente, Professora do Departamento de Pedagogia e Educação e Investigadora do Centro de Investigação em Psicologia e Educação naquela Universidade. É diretora da Pós-Graduação em Docência e Investigação no 1º Ciclo do Ensino Básico, Membro da Comissão Executiva e de Acompanhamento do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB e Coordenadora de Prática de Ensino Supervisionada. Tem experiência na área de Administração Educativa em estruturas do Ministério da Educação, em escolas e na Universidade. Os seus interesses, na docência e na investigação focam-se principalmente em: Método Biográfico; Formação de educadores e professores; Supervisão Pedagógica; Aprendizagem e desenvolvimento profissional. E-mail: mclc@uevora.pt

² Doutorada em Educação e Mestra em Estudos da Linguagem, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), lidera o Grupo de Pesquisa em Multireferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) e participa do grupo Núcleo de Pesquisas em Educação (NUPED), ambos no IFRN. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em Literatura e História da Educação atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, formação de professores, gênero e literatura. E-mail: iliane.cavalcanti@ifrn.edu.br

Palavras-chave: Escritas de Si; Formação de Professores.; Educação de Jovens e Adultos; Alteridade.

Abstract: Reality is built through the path each one traces for itself, based on their own formation, familiar experiences, professional practice, their individual peculiarities. Following this sense, to think about the alterity relation established not only with the other, but with the world is absolutely necessary for us to understand and to (re)build our own identity in all its grades. This essay presents reflections developed by two teachers, from Portugal and from Brazil, that cross their views over teacher's formation in these countries. In Brazil, the text focus on the formation of teachers to deal with Young and Adults Education (EJA), parting from the analysis of the programs of four license degree courses offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). In Portugal, the focus is turned to the self-writing and how it may contribute to human groups' emancipation, from which us, teachers, are part. We conclude that our investigation, inspired by the autobiographical method, has heuristic and formative affinities applied to teachers formation. As professors, forming teachers at the university, this study pushes pedagogical isomorphism and our commitment with their autonomy, for it helps to promote their self-conscience and the visibility of occurrences, itineraries and built-in knowledge. In other words, this study helps to raise alterity throughout the self-writings and the considerations about Young and Adult Education.

Key words: Self-writing. Teacher's Formation. Young and Adult Education. Alterity.

1. Primeiras Palavras

Preciso ser um outro
Para ser eu mesmo
[...]
Existo onde me desconheço
Aguardando pelo meu passado
Ansiando a esperança do futuro

(Mia Couto, *Identidade*, 1999, p. 13)

A realidade constitui-se do caminho que cada um traça a partir de sua formação, de sua vivência familiar, de sua prática profissional, enfim, das especificidades de sua caminhada. Nesse sentido, refletir sobre a própria trajetória e sobre as relações de alteridade estabelecidas em nossa relação com o outro e com o mundo é fundamental para compreendermos a nossa própria identidade e suas nuances. E é sobre esse processo, aqui pensado no sentido da formação de professores, que este artigo se debruça, apresentando a reflexão de duas professoras: de Portugal e do Brasil. Aqui se cruzam seus olhares acerca da formação docente, da influência de escritas de si e da reflexão na vivência desse espaço/tempo formativo, assim como do papel a assumir na (re)construção de saberes e no desenvolvimento de quem participa nesses processos.

Um aspecto relevante da construção identitária é que o sujeito, de acordo com Hall (2006), assume diferentes identidades em diferentes circunstâncias e momentos. Por isso, não se pode dissociar a identidade individual da identidade nacional, ou do

local e do tempo histórico de onde fala esse indivíduo. Assim, esta partilha ganha sentido apresentando o olhar dessas professoras-pesquisadoras a partir de seu lugar no mundo e de suas experiências. No fundo, cumprindo a ideia de que aprendemos quando alargamos a nossa experiência do mundo, incorporando-a na história da vida. Este, que é um pensamento que aqui roubamos a Ernst Mach, serve para dar força à mundividência que concorreu para as aprendizagens e para o desenvolvimento das autoras, ao focarem olhares sobre o mesmo objeto, com um oceano a separar realidades.

A elaboração da identidade se estabelece, assim, na interação entre a busca do eu e a busca de uma cultura. As marcas identitárias residem na trajetória dos sujeitos e em suas relações com o outro. Nessa interação, nesse diálogo tenso, permeado pela cultura e pela linguagem, o conceito de indivíduo, como afirma Bhabha (1998), se articula ao conceito de nação, de coletividade e se fixa nos fundamentos da identidade. Assim é que, ao lidar com docentes em formação, é preciso proporcionar-lhes a oportunidade de elaborar um olhar crítico não só sobre a própria identidade, memória, cultura e formação, mas sobre o mundo, sobre o Outro, isto é, sobre a cultura e sobre a realidade em que estão inseridos, de forma a prepará-los para as múltiplas realidades com que irão se deparar no mundo do trabalho.

Mas, falar de identidade desta maneira leva-nos a falar de autonomia, assumindo que cada pessoa se desenvolve no seio de uma rede de relações, em contextos onde age, reage e interage. Formar significa, então, acompanhar percursos e estar atento ao como cada sujeito gere a sua caminhada no seio da complexidade e dos lugares. Como significando vivências, fazendo conexões com a vida em comum e integrando a temporalidade da vida, constroem a experiência com o sentido que lhe dá Josso (2002).

Nesse aspecto, entendemos igualmente que somos narradores e personagens das nossas histórias e das histórias dos outros pois, ao escreverem sobre si, os sujeitos escutam-se e contam de si experiências e aprendizagens que construíram ao longo da vida, no seio de grupos sociais. Já que a possibilidade de construção de saberes singulares, apreendendo a temporalidade da vida e a construção partilhada do saber é característica da pesquisa biográfica, defendemos também que na docência, nos cursos de formação de professores e na investigação, ao oferecermos oportunidades para as pessoas construírem uma consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida, através da apropriação de sua história e de seu projeto de vida, possamos, efetivamente, proporcionar oportunidades de elaborar reconstruções identitárias e olhares críticos sobre o mundo, sobre o Outro. Devemos admitir que não há quimeras para interpretar e significar a nossa existência e a direção que entendemos dar-lhe, nem caminhos certos para responder aos desafios de aprender a profissão docente. Porém, admitimos que a reflexão e as escritas de si podem ser uma das mediações possíveis para o fazer, na medida em que “alimentam o nosso ganhar forma, para as reinvestirmos conscientemente” (Josso, 2002, p. 202).

Por sua vez, porque pressupomos que ensinar é uma prática complexa em todas as suas nuances, tudo aponta para o nosso papel de formadores, indicando que ele é fundamental e que cada formando não faz um caminho linear para se tornar sujeito das suas ações. Recordamos as palavras de Delory-Momberger (2016, p. 145-146), ao salientar que

Esta preocupação com a educação humana dá à pesquisa biográfica uma responsabilidade particular, que não é apenas de ordem científica, mas também ética e política. Se a fala de si, sob todos os seus registros e em todas as suas diversidades, constitui o material privilegiado de um saber biográfico, ela é também o vetor pelo qual os seres humanos acessam a um saber e a um poder deles mesmos que lhes dão a capacidade de se desenvolver e de agir enquanto “sujeitos” no meio dos outros e no seio da cidade.

Seguindo o rumo das afirmações anteriores, podemos afirmar que o professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa de uma preparação para isso. Essa modalidade de ensino se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência pelas mais variadas razões. Todavia, pensando do ponto de vista da oferta educativa de um país, quer em Portugal, quer no Brasil, a história dos sistemas educativos e as suas dinâmicas organizacionais deixam ressaltar uma oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino a todos ou pelas condições socioeconômicas dos estudantes que lhes dificultam o acesso e/ou sucesso. Assim, associar a importância da narrativa d(n)a formação, e portanto das dimensões pessoal e profissional, considerando-as indissociáveis em processos de aprendizagem que acontecem ao longo da vida (Leal da Costa, 2015), pode ser uma estratégia de saída e de promoção de alteridades, porque faz apelo à centralidade e à autonomia do sujeito em formação. Esta perspectiva em que a formação assume uma “função evolutiva no sujeito” (Honoré, 1992, p. 65), é uma razão pela qual não devemos esquecer-nos que elementos como a reflexão e as escritas de si reúnem e organizam “em história segundo a lógica de um eu que imagina elos temporais significativos entre o passado, o presente e o futuro” (Josso, 2002, p. 200).

Para que o professor possa atuar, oferecendo aos jovens e adultos uma educação de qualidade e integral, conciliando a formação técnica e a humana, tem sentido que ele atue como reflexivo e pesquisador, conhecendo-se e conhecendo a realidade onde poderá vir a atuar, para construir instrumentos pedagógicos adequados à diversidade dos grupos e dos contextos. Ele poderá, assim, possibilitar aos estudantes a formação de cidadãos capazes de interagir com o meio e criar alternativas de inserção e permanência no mundo do trabalho com criticidade. Esse processo de formação do professor, assim entendido, exige tempo para ler, conhecer, pensar, refletir, construir e organizar documentação, isto é, desenvolver projetos educativos na matriz curricular dos cursos em que a sua participação e (re) construção identitária seja possível e considerada fundamental. No fundo, exige promover a consciência sobre si, sobre sua relação com o mundo e com os outros, o que remete para os formadores um importante papel mediador na objetivação do pensamento. Concretizamos as ideias citando Vygotsky (2002, p. 78), pois “quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente” e, de forma coerente, queremos valorizar as práticas em que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (Passeggi, 2011, p. 147).

Nesse sentido, este artigo traça uma reflexão sobre os processos de desenvolvimento humano e as construções de saberes que desvanecem fronteiras,

assumindo que aprendizagem e reflexividade autobiográfica se relacionam, deixando carrilar que poderão ser promotoras de alteridade(s) na Educação de Jovens e Adultos.

2. Reflexões sobre Formação e Prática Docentes

[...] tentar compreender melhor o que vivem os outros a fim de – através desse esforço de compreensão - melhor compreender a si mesmo, ao mesmo tempo em sua singularidade e em seu pertencimento a uma certa universalidade: esse é certamente um dos principais desafios científicos e também culturais, éticos e educativos da nossa época (Tardif; Lessard, 2009, p. 7).

Tardif e Lessard (2009) abrem este tópico, por meio da epígrafe, refletindo sobre a produção do conhecimento e o fazem ampliando a questão, trazendo-a para a prática docente, ou seja, percebendo o professor como produtor do conhecimento, nessa prática de conhecer o outro e a si mesmo. Os autores discorrem sobre as mudanças ocorridas na prática docente ao longo do tempo. Antes vista e tratada como uma missão, ou sacerdócio, a docência foi se tornando trabalho mais especializado junto com as mudanças sociais e passou a ser percebida como uma ocupação mais estável a partir da Segunda Guerra mundial, ao mesmo tempo modernizando-se e burocratizando-se.

Hoje, o trabalho docente é uma atividade bastante complexa e de alto nível, embora não seja valorizada socialmente como tal, pois exige saberes e habilidades em vários campos, desde a cultura geral até os conhecimentos disciplinares específicos de uma determinada formação. Entre esses saberes, os autores apontam:

[...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (Tardif; Lessard, 2009, p. 8-9).

Imbernón (2011) também trata das mudanças que necessitam ocorrer na profissão docente a partir das mudanças em curso na sociedade. Uma mudança fundamental, e que está em grande parte nas mãos do próprio docente, é deixar de perceber-se como mero transmissor de conhecimentos. Mas tanto a instituição de formação de professores quanto a instituição onde esse profissional atua, precisam passar por mudanças significativas em função disso. A primeira e fundamental mudança seria deixar de ser um lugar de mero aprendizado, para ser um espaço de diálogo, de reflexão e de produção de conhecimento, pensando a vida e a sociedade em toda a sua complexidade; a segunda, um espaço tanto de diálogo cultural e comunitário, assim como um espaço de formação permanente do próprio docente. Na ótica de Imbernón,

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar. E isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa,

seja muito mais do que esse mero ensino do básico e elementar, de um ponto de vista acadêmico, a uma minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria que monopolizava o saber (2011, p. 8-9).

O ponto chave das mudanças na profissão e na profissionalização docentes reside, portanto, não necessariamente no docente (em formação ou já em atuação), mas no seio das instituições educativas: “[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática” (Imbernón, 2011, p. 13). Para alcançar isso, é fundamental a capacidade reflexiva em grupo, não apenas sobre os aspectos técnicos da própria atuação, mas sobre o mundo que o cerca, o contexto social e cultural,

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2011, p. 15).

Imbernón assume a ideia de profissão como processo, que se constitui em uma ideia de profissão em constante redefinição e mudança. O autor, no entanto, afirma que não se pode esquecer outros elementos que interferem na profissão do professor, tais como as condições de ensinar,

[...] os processos de instabilidade, a falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho do professor; a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto-conceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional (Imbernón, 2011, p. 35).

A tudo isso ele acrescenta as múltiplas responsabilidades que os professores vêm assumindo, que incluem uma cobrança constante pela produtividade. Percebido de forma mais autônoma pelos autores, o professor se constitui por meio dos saberes, das práticas e do pensar sobre a prática, portanto, da pesquisa. Diante disso, o trabalho docente torna-se um espaço de construção teórico-prática, um espaço de produção, de transformação e de mobilização do conhecimento e esse espaço precisa estar presente desde o momento de sua formação.

Essa perspectiva contradiz a ótica tradicional de separação entre teoria e prática e permite a visão de uma formação docente voltada não apenas para a construção teórica dos saberes específicos do profissional, mas para uma perspectiva de formação reflexiva (ou seja, também para a pesquisa). Dessa forma, os professores podem reelaborar seus discursos para que suas experiências sejam acessíveis e úteis a outros professores e atores educacionais, permitindo que esses discursos sejam reformulados e traduzidos para novas experiências e na construção de novos saberes. No entanto, somente a própria assunção como docentes pesquisadores não resolve, porque

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática *top and down* (Tardif; Lessard, 2009, p. 243).

Diante desses aspectos conceituais trazidos pelos autores em foco, questionamos: até que ponto a formação docente se organiza em torno dos aspectos que os autores pontuam, como a organização curricular, que preconize uma integração entre os saberes disciplinares?

Arroyo (2015), ao discutir a formação do professor, reflete sobre a necessidade de formação a partir de um modelo, que tem se constituído em tensão, ou seja, na incapacidade de se pensar um modelo fixo, prototípico de docente, que varia de acordo com as forças políticas, sociais e culturais e que nem sempre é acessível ao próprio docente em formação. Para ele, “Essa tensa história de configurar o protótipo ideal de docente e de pensar os outros está a merecer aprofundamento. Uma história que os docentes em formação têm direito de conhecer para se saber objeto dessa tensa produção” (Arroyo, p. 3).

Para formar, para se formar, é preciso conhecer. Nesse processo, conhecer o outro, como afirma a epígrafe deste trabalho, é também conhecer a si mesmo. Conhecer o outro e a si mesmo, quando se discute a formação docente, implica em conhecer a realidade do trabalho e as mudanças que têm ocorrido nessa realidade. Para conhecer, é preciso pesquisar.

Arroyo (2015) tece uma afiada crítica quanto aos protótipos de professores formados no âmbito das políticas públicas e que acabam por interferir no processo de construção do conhecimento, nas pesquisas sobre a docência e sobre a escola. Para ele, hoje, o ideal é inverter a ordem, passar a buscar não mais o protótipo, mas o exercício real, tenso e complexo do trabalho docente. O autor é categórico ao afirmar que:

Por mais perfeito que seja o padrão idealizado de formação não tem conseguido neutralizar os processos deformadores a que a condição e o trabalho docente submetem os docentes educadores/as, porque nem sequer os tem destacado nas diretrizes e nos currículos de formação. A condição docente, o trabalho docente qualificado ou desqualificado não são mera consequência do protótipo de docente que foi idealizado. Os professores/as têm direito a conhecer os trabalhos desqualificadores a que serão submetidos (Arroyo, 2015, p. 11).

A proposta do autor é formar dentro e a partir da realidade que também forma e deforma o professor. Uma realidade múltipla e diversa, que precisa ser levada em consideração no processo de formação, permitindo a redefinição, a crítica e a superação de protótipos, de padrões e de diretrizes que não levam em consideração as condições e os trabalhos docentes. Analisar a realidade em sua diversidade e em seus conflitos permite constituir e reconstituir as identidades docentes e, por meio dela, as suas práticas.

A essa visão, acrescentamos algumas linhas sobre a reflexão que vimos a elaborar e os trabalhos que fazemos nesse âmbito. Como produtores de conhecimento e da (re)construção de saberes em contexto, com alunos reais, interações e relações

significantes, ou resolução de problemas, tomadas de decisão e desafios que implicam a integração de teoria e prática, acreditamos que se vão convertendo percursos e acontecimentos em processos de mudança, ao mesmo tempo em que os estudantes se vão tornando professores. A sua emancipação e a sua autonomia vão sendo construídas pelos próprios, mas em companhia.

3. Um processo de Formação de Professores – um curso, muitos desafios

No caso de Portugal, mais propriamente da Universidade de Évora de onde falamos, os futuros docentes são membros de uma equipe mais ampla que, no tempo do curso, lhes possibilita que o trabalho e a cooperação confluem através de permanentes articulações e presenças nos contextos escolares. Incluímos docentes e estudantes, a quem juntamos os diferentes atores institucionais com quem estabelecemos parcerias e integramos as crianças, o que faz emergir o valioso papel dos sujeitos e dos contextos no processo de formação dos futuros professores. Isso possibilita que todos sejamos participantes ativos nos processos de ensino, e nas aprendizagens despontam questões e movimentos em torno dos quais pensamos sobre o que poderá ser o papel da reflexão e da escrita num ambicioso projeto de formação.

Sobre o assunto, e antes do ponto seguinte, no qual dedicaremos mais atenção à Educação de Jovens e Adultos, partimos de um texto anteriormente escrito para reafirmar que pretendemos pautar-nos pela mais recente investigação, sobretudo em educação, “perseguido, nesta etapa da construção da profissionalidade docente, aquelas que consideramos serem as mais prementes necessidades educacionais nas sociedades contemporâneas” (Folque, Leal da Costa e Artur, 2016, p. 177). Não esquecendo a presença forte da reflexividade e a escrita, a pessoa, os contextos e o tempo que dura a profissionalização e a dimensão investigativa que a integra, são aspetos que têm revelado que a pesquisa biográfica tem sido chamada a ajudar-nos a explicitar a ideia de poder tornar-se professor e do nosso papel de formadores nesse espaço/tempo. Um caminho em que a conversa, as interações e a escrita reflexiva apontam no sentido do que Josso (2002, p. 43) também anota na abordagem biográfica:

Tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objetivos na base de uma auto orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para chegarmos a um eu que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Na Universidade de Évora, “enquanto formadores de professores, trabalhamos no sentido de aproximar as pessoas e os contextos em atividades de investigação na universidade e na escola” (Folque, Leal da Costa e Artur, 2016, p. 215). e, como escrevemos em um texto anterior:

Assumimos que o convívio com a investigação, educacional e de outras áreas de saber, é condição para a qualidade da formação dos professores. Os alunos na formação inicial contatam diretamente com trabalhos de investigação, de diversos paradigmas e desenhos metodológicos, que se disseminam em diversos formatos (artigos, teses, comunicações em congresso, posters). Estes processos socializantes passam pela participação em estudos e em equipas de investigação durante a sua formação inicial, acompanhando os formadores da universidade (Folque, Leal da Costa e Artur, 2016, p. 215).

Enquanto formadores de professores, temos orientado as dinâmicas processuais e as práticas de investigação por fundamentos que vão muito além do quadro legislativo que orienta a formação em Portugal³, o qual se impõe mas também vai mudando sem o nosso consentimento. Agrada-nos a exigência da capacitação para a docência, o grau de mestre em todos os níveis de ensino, desde a Educação Pré-escolar até ao final do Ensino Secundário, porque nos enaltece enquanto professores que todos somos, bem como à complexa profissão que exercemos. Contudo, inquieta-nos a ambição de, simultaneamente, sermos participantes na promoção da autonomia e no reconhecimento do estatuto destes profissionais, assim como sermos cooperantes na exigente (re)construção da sua profissionalidade nos quotidianos escolares. Desafiando permanentemente a alteridade e a (re)construção de saberes profissionais por professores, e com os professores, comprometemo-nos com o desenvolvimento dos futuros docentes, no que respeita a competências de amplo alcance, fundamentadas e teoricamente coerentes, bem como com a sua sustentabilidade. Por tal, afastamo-nos de estereótipos na investigação, indo antes no sentido de aliar teoria e prática e de fazer dela parte fundante desta formação. Apostamos na integração e na mudança dando relevância a atividades que admitam semelhança na universidade e nas escolas, seguindo os princípios do isomorfismo pedagógico definido por Niza (2009), ou seja, procuramos “o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores” (Niza, 2009, p.196).

Com olhares sobre a nossa experiência, neste caso que aqui serve de ilustração de pensamento e ação de duas professoras que partilham as suas vivências e experiências na formação docente, mas também atentas ao que nos últimos anos se tem vindo a refletir e a escrever nesse âmbito, caminhamos na procura de relações

³ Neste momento, a formação de professores em Portugal não independe da legislação que a regulamenta em nível nacional, o que permite compreender a necessidade de uma concessão interna e organização da estrutura dos cursos em cada universidade, nas margens de autonomia que a lei permite. O Decreto-Lei 79/2014 manteve a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro a graduação de três anos, e os segundos ciclos conferentes do grau de Mestre. Possibilitam-se várias opções de Mestrado em Ensino, são profissionalizantes e têm uma duração de 2 anos. Assim sendo, é obrigatório cumprir investigação durante o estágio, com a elaboração de um Relatório equiparado a uma dissertação e, naturalmente, exigindo a sua defesa em provas públicas. Para uma leitura mais pormenorizada pode ler-se em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>

entre aprendizagem, subjetividades e reflexividade (autobiográfica). Esta última, assumimo-la “enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (Passeggi, Souza & Vicentini, 2011, p. 372). Por sua vez, a trajetória investigativa que temos trilhado também nos tem mostrado que contar histórias, escutá-las e ser escutado, permite um caminhar juntos, cuidando de nós e dos outros. Por tal, falar de alteridade é igualmente demarcamo-nos de paradigmas que não valorizem a subjetividade, a interpretação e a participação, assim como de perspectivas tecnicistas na formação de professores.

Com essa postura, expomos possibilidades de entender o *cuidado* relacionado com o campo de ação da vida humana, rejeitando abordagens que tornem o passado uma tradição que tende a perpetuar-se ao invés de promover a mudança e, conseqüentemente, abrir espaços e tempos de ter voz ativa na construção da autonomia e da identidade profissional de cada um e do coletivo docente. Permite, pois, sublinhar como buscamos rumar a uma “forma social de cuidado, enquanto «cultivar aquilo de que se cuida, de o fazer frutificar e, nesse sentido, de o transformar», de tal modo que «educar a população seja formá-la a ela própria para tomar cuidado dela própria e dos outros, e não só deixá-la receber cuidados dispensados por um poder, qualquer que ele seja, e em nome de alguns saberes, quaisquer que eles sejam» (Stiegler, 2007 apud Borges-Duarte, 2010, p. 126).

Terminamos esse tópico compartilhando que a nossa atividade com os outros, ao desocultar processos pelos quais a vida cotidiana acontece, deixa-nos inscrever alteridade(s) e a dimensão operatória do conceito de cuidado na prática profissional educativa, permitindo afirmar que ter cuidado é também projetar, valorizar memórias, saber escutar e aprender em conjunto. Valorizar as escritas de si e a reflexão é, pois, não silenciar conexões entre conhecimentos que se narram e o que se vive, favorecendo a apreensão de tais alteridades que se exprimem nos atos de viver e de narrar.

4. A EJA na Formação Docente: um olhar sobre os cursos de formação docente no IFRN, Campus Natal Central

Entre os aspectos diversos da atuação docente, no Brasil, está a modalidade de Jovens e Adultos (EJA). Há toda uma história da educação no Brasil que vem à tona ao se falar de EJA e essa história sempre esteve articulada à formação para o trabalho. No início do século XX, a pressão para acabar com o analfabetismo vinha da indústria carente de mão-de-obra especializada. A ditadura civil-militar tentou abafar iniciativas como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, entre outros, amparados pelas teorias pedagógicas de Paulo Freire. O governo ditatorial propôs o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, que resultou em uma instituição incapaz de elaborar uma política adequada para dar conta da demanda por educação de jovens e adultos no Brasil.

Com a abertura política, a sociedade voltou a organizar-se. A Constituição de 1988 garante o direito à educação aos que a ela não tiveram acesso na idade própria (art. 208º inc. I). Nesse âmbito, a carta magna prioriza a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental (art. 214º inc. I).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, dedicou à Educação de Jovens e Adultos (EJA) toda uma seção. As orientações gerais quanto à EJA estão apresentadas em dois artigos, especificamente, Art. 37 e 38, que asseguram a gratuidade, por conta da especificidade dessa população e dos vínculos de sua educação com o mundo do trabalho. O Art. 37 estabelece que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000 definiram os objetivos da EJA: restaurar o direito à educação, “proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame” (Brasil, 2013, p. 41).

As metas 09 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) indicam a necessidade de formação desse público jovem e adulto e estabelece metas para a década:

Meta 09: Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: EJA integrada à Educação Profissional

Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014, p. 68-69).

As metas do PNE demonstram a necessidade de formação desse grupo. No entanto, taxas significativas de evasão persistem (chegando a 16% dos matriculados em alguns estados do país) e têm origem em vários fatores econômicos, sociais e educacionais, dentre eles, a necessidade de sobrevivência em detrimento da formação escolar; o uso de material didático inadequado para a faixa etária; conteúdos sem significado; metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha. Alguns desses problemas podem ser minimizados quando o professor conhece as especificidades desse público e usa a realidade do aluno como eixo condutor das aprendizagens. Para isso, o professor precisa ter contato com essa realidade ainda em seu processo de formação.

Em função disso, é que se articula aqui um olhar sobre a formação de professores desenvolvida pelo IFRN, a partir de uma leitura de seus documentos norteadores: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura (PPC) ofertados por um de seus campi.

4.1 A EJA nos currículos de formação docente no IFRN

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é uma instituição com mais de 100 anos de histórias dedicadas à formação profissional, remontando ao Decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, criando as Escolas de Aprendizes Artífices em todo o país.

A instituição passou por diversas nomenclaturas ao longo desse tempo e, nesse percurso, também por diversos objetivos e funções sociais, sempre com ênfase na formação profissional, assumindo, entre outros aspectos, o objetivo de prover uma formação humana integral, apresentando como Função Social, em seu Projeto Político Pedagógico:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – *comprometida com a formação humana integral*, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (IFRN, 2012, p. 21 grifo nosso).

O IFRN oferta licenciaturas desde a década de 1990, quando sua nomenclatura ainda se definia como Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET), mas, a partir da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFRN, assim como todas as demais instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país, passa a ter a obrigatoriedade de reservar 20% de suas vagas para a formação de professores, com ênfase na educação básica.

Compreende-se que uma instituição com histórico de formação profissional, que passa a ofertar de forma obrigatória a formação docente, necessariamente estaria aberta a pensar a formação de jovens e adultos que, no Brasil, sempre possuiu um caráter voltado para a formação de trabalhadores. De fato, no PPP da Instituição, entre as propostas de Educação Inclusiva, apresenta-se um item voltado para o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dentre seus objetivos, a Instituição também se compromete a “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;” (IFRN, 2012, p. 22). Assim como “cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a atuação na educação profissional e na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e de matemática.” (IFRN, 2012, p. 23).

No que tange às licenciaturas, o IFRN se propõe, também, a formar docentes visando o respeito à diversidade e preocupado com as diversas modalidades da educação. Prioriza o Estágio Supervisionado como elemento fundamental na formação do professor, propondo que deve

[...] prioritariamente, ser realizados em escolas públicas. Em sintonia com a proposta político-pedagógica do currículo integrado, convém que os licenciandos do IFRN realizem vivências de estágio nos cursos técnicos integrados da Instituição (na forma regular e na forma destinada à educação de jovens e adultos previstas para esses cursos) (IFRN, 2012, p. 85).

Ainda em relação à formação de professores, o mesmo documento indica a necessidade de articulação entre formação inicial e formação continuada, assim como aponta a pesquisa como princípio educativo nesses dois âmbitos. No que tange à estrutura das licenciaturas, o PPP propõe que elas se organizem a partir da inter-relação entre quatro núcleos, conforme demonstra a Figura 1:

Figura 1 – Representação do desenho curricular dos cursos de licenciatura



Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011).

O Projeto Político Pedagógico é o documento que orienta as ofertas de formação do IFRN em todos os níveis e modalidades. Portanto, o documento que serve de base para o desenvolvimento dos Projetos de Curso. Assim, é fundamental, a partir do PPP, observar os projetos de curso analisando sua integração não só aos princípios e fundamentos propostos por esse documento, mas observando como se propõem, nesses cursos, a articulação entre as diversas disciplinas que compõem a matriz curricular, com ênfase, aqui, para a modalidade de Jovens e Adultos.

Uma breve leitura dos Projetos de Curso das Licenciaturas ofertadas no Campus mais antigo do IFRN, o Campus Natal Central, pode indicar a articulação desses diversos núcleos na matriz curricular de cada curso. No entanto, o olhar aqui se concentra na presença da Educação de Jovens e Adultos no currículo desses cursos.

Quatro cursos de licenciatura são ofertados, atualmente, no Campus Natal Central – IFRN: Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Espanhol. Os Projetos Pedagógicos desses cursos têm sofrido alterações, atualizações e revisões ao longo da história de sua oferta e estão disponíveis publicamente no endereço eletrônico da Instituição: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura>.

Em linhas gerais, fazendo uma busca rápida nos PPCs dos quatro cursos com base no descritor “jovens e adultos”, é possível identificar que a expressão Educação

de Jovens e Adultos pode ser encontrada em dois itens: os indicadores metodológicos de cada curso e disciplinas ligadas à Educação, conforme se pode observar no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Disciplinas das Licenciaturas com conteúdo relacionado à EJA

Disciplina	Carga Horária	Natureza	Ementa	Objetivos ligados à EJA
Didática	90 h/a	Obrigatória	O conceito de Didática. A evolução histórica da Didática. O pensamento didático brasileiro. A importância da didática na construção do processo de ensino-aprendizagem e da formação docente. O currículo e a prática docente. Articulação entre a Didática e as Didáticas específicas. O planejamento escolar. Metodologias de ensino. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Concepções, pressupostos e metodologias das modalidades da Educação Básica.	Estudar pressupostos, concepções e metodologias que fundamentam a EJA, refletindo sobre as especificidades do trabalho com jovens e adultos;
Organização e Gestão da Educação Brasileira	60h/a	Obrigatória	A organização da educação básica brasileira no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Sistema(s) de ensino: a visão teórica e o marco legal. Os embates entre gerencialismo e gestão democrática. A gestão democrática da educação e suas implicações para a democratização da educação básica. O planejamento educacional em âmbito federal, estadual e municipal. Financiamento da educação no contexto brasileiro. Avaliação institucional. Formação docente no âmbito das políticas de formação no Brasil.	Analisar a organização e a gestão da educação escolar brasileira em seus diferentes níveis e modalidades, com ênfase na educação profissional, educação de jovens e adultos e educação a distância;
Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação	80h/a	Obrigatória		Compreender a visão histórica, filosófica e política da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos. Conhecer o papel das instituições educativas e das políticas públicas com a Educação Profissional e a Educação de

				Jovens e Adultos.
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	40h/a	Optativa	Trajetória histórica, política e social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O papel das instituições educativas e das políticas públicas educacionais para Jovens e Adultos. O universo sócio-cultural dos estudantes jovens e adultos. Processos cognitivos da aprendizagem de jovens e adultos. Metodologias para a educação de jovens e adultos.	Compreender histórica e politicamente a emergência da EJA; Ter contato com a documentação legal brasileira de EJA e seus Programas; Conhecer o perfil cultural e sócio-econômico dos estudantes jovens e adultos; Conhecer os processos cognitivos de aprendizagem de estudantes jovens e adultos; Construir subsídios metodológicos fundamentados para o aprimoramento da prática pedagógica desenvolvida na EJA.

Fonte: (IFRN, 2012, 2014). Elaboração própria.

Em geral, o texto que envolve as questões ligadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos PPCs é padronizado, ou seja, ocorre de forma similar em todos os projetos, o que indica uma linha de orientação institucional, não necessariamente ligada à equipe de elaboração do curso (professores, técnicos pedagógicos e representação discente de cada curso). Essa linha pode ser reiterada pelas equipes dos cursos, mas seu discurso surge de forma similar, em todos os PPCs, indicando, portanto, não representar, necessariamente, a proposta da equipe que de fato desenvolve os cursos.

Fica evidente que esse envolvimento com a modalidade está presente, no entanto, entre os professores da área de Educação, posto que essa modalidade surge prioritariamente nas ementas das disciplinas do Núcleo Didático Pedagógico e do Núcleo Epistemológico (com conteúdo ligado à educação), ementas que são

elaboradas pelo Núcleo Docente Estruturante⁴ da área, e que se aplicam, sem modificações, nos projetos de curso ofertados em todos os *campi* da instituição.

Há uma disciplina voltada para as questões da modalidade ofertada em caráter optativo, mas que pretende ofertar ao estudante da licenciatura uma reflexão mais ampla sobre a história, a legislação e as perspectivas metodológicas ligadas à modalidade. A oferta é alentadora no que tange à preocupação institucional de formar para as diversas modalidades; no entanto, o caráter optativo da disciplina não garante a formação do estudante, pois ele pode optar por não cursá-la.

Sentimos falta, ainda, e evidentemente considerando apenas uma leitura ampla e geral dos referidos projetos, de uma melhor articulação dessa área com as áreas específicas dos cursos, o que pode transparecer nos trabalhos integrados do corpo docente, que surgem nos PPCs apenas em propostas específicas, caso dos projetos integradores⁵, mas que não transparecem de forma mais evidente nas matrizes curriculares dos cursos.

Considerações finais

No texto, relatamos percepções, reflexões e conhecimentos, focando o papel da narrativa como modo de dar sentido à formação de professores. Confirmamos que, apesar das vozes críticas, em nosso entender os estudos sobre os professores passam, cada vez mais, pela compreensão da forma como estes produzem, vivem e se contam a si próprios e à sua profissão, dando importância à reflexão e aos contextos onde tudo vai acontecendo.

Identidades, memória e história não silenciam conexões entre o que se narra, o que se viveu e as interações mostram-se (trans)formadoras. Alteridade(s), escritas de si e reflexão relacionam-se. No eco das vozes de professores, identificamos singularidades e invariantes de contextos quotidianos, concluindo que os professores precisam abrir um tempo novo na sua história e nós, formadores de professores, devemos empreender essa tarefa com eles, resignificando experiências. Neste encontro, em contextos de mudança rápida e de incerteza, as vulnerabilidades emergem e as pessoas mostram que precisam umas das outras, quer em Portugal quer no Brasil. O oceano não torna distantes tais realidades.

No caso do Brasil, a Educação de Jovens e Adultos é tema sempre premente e continuamente resignificado, tanto sob a perspectiva da legislação quanto da formação de professores. Essa resignificação seria tanto mais positiva se não viesse fundamentada pela descontinuidade de políticas públicas e pela diversidade de programas que redefinem metas e perspectivas de formação, mas não chegam a atingir os objetivos propostos de formação de um grande contingente de indivíduos

⁴ Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi um conceito criado pela Portaria n. 147, de 2 de fevereiro de 2007, do MEC, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de criação e consolidação de um curso de graduação. Ele deve se constituir de professores com nível de formação em pós-graduação *stricto sensu*; com regime de trabalho que assegure envolvimento pleno com o curso e com experiência docente.

⁵ Projeto Integrador: atividade de caráter interdisciplinar obrigatoriamente desenvolvida durante os cursos de formação docente do IFRN, conforme diretrizes apresentadas pelo PPP (IFRN, 2012).

que fica à margem da educação formal e que têm dificuldade de se incluir nas instituições quando já fora da faixa etária regulamentar. Quando incluso nas instituições, têm dificuldade não só de permanecer, mas de concluir sua formação.

Nesse sentido, formar os professores para lidar com as especificidades desse público é apenas um aspecto da questão que envolve, para além dos docentes, as políticas de formação, as perspectivas institucionais dos currículos, entre outros aspectos. Neste artigo, lançamos um olhar sobre os currículos de formação de professores em quatro licenciaturas ofertadas pelo IFRN, apenas com a finalidade de perceber, para além da formação geral, como essa modalidade permeia os currículos de formação de professores na Instituição e se esses currículos revelam, para além dos objetivos institucionais, os olhares dos profissionais que se envolveram em sua estruturação. Isso se faz importante porque a perspectiva institucional pode ou não ser reforçada pelos profissionais que constituem a equipe de formação de cada curso, questionamento que surge aqui aventado, mas cuja resposta não se enquadra no âmbito da reflexão aqui desenvolvida.

Os cânones que orientam a formação que vamos erguendo devem continuar a ser (re)pensados, assim como o nosso papel de formadores de professores ou as possibilidades de sabermos pensar e intervir juntos com outras pessoas (profissionais, adultos e crianças), instituições e comunidades. Por isso, ao mesmo tempo em que almejamos que a profissionalização seja cooperada nas diferentes dimensões que abarca, admitimos que os processos formativos são interativos e envolvem a pessoa e o profissional emergente. Portanto, podemos defender que acompanhar projetos de vida reclama tempos e espaços de encontro, de construção intertextual e intercontextual, de compreensão partilhada e até mesmo de cuidado, no sentido em que o utilizamos. Relevamos, por fim, o valor das histórias e das narrativas de vida, reconhecendo que possibilitam um ir ao encontro de si, espelhando (re)construções de conhecimentos por caminhos mais humanizados no nosso trabalho e na investigação.

Referências

Arroyo, M. (2015). Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. *Movimento revista de educação*. Ano 2. No 2, Rio de Janeiro: UFF, p. 1-34.

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: EDUFMG.

Borges Duarte, I. (2010). A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lurdes Pintassilgo. *ex aequo*, n. 21, p. 115-131.

Brasil, (1996). Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e Cultura: Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 10 de outubro de 2017.

Brasil. (2007). Portaria Ministerial n.147, 2 de fevereiro de 2007, dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria147.pdf Acesso em: 10 de outubro de 2017.

Brasil. (2014). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura: Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de outubro de 2017.

Brasil. (2015). Plano Nacional de Educação 2014-2024. Câmara dos Deputados: Brasília. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2017.

Couto, M. (1999). Raiz de Orvalho e Outros Poemas. Caminho, Lisboa.

Delory-Momberger, C. (2016). A Pesquisa Biográfica ou a Construção Partilhada de um Saber do Singular. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, VI. 1, n. 1, 2016, p. 133-147.

Folque, A.; Leal da Costa, C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Alves Corrêa, C. H.; Pessoa Calvancanti, L. I. & Freitas Bissoii, M. (Orgs.). Formação de professores em perspectiva. Manaus: EDUA, Editora da Universidade Federal do Amazonas, p. 177-235.

Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.
IFRN. (2012). Projeto Político Pedagógico. Natal: IFRN. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

IFRN. (2014). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade presencial. Natal: IFRN. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-em-espanhol/view>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

IFRN. (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física na modalidade presencial. Natal: IFRN. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-fisica/view>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

IFRN. (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial. Natal: IFRN. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-matematica/view>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

IFRN. (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade presencial. Natal: IFRN. Disponível em

<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-geografia/view> . Acesso em 12 de outubro de 2017.

Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation*. Paris:L'Harmattan.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez.

Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Leal da Costa, C. (2015). *Viver construindo mudanças - a vez e a voz dos professores. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutorado).

Passeggi, M.C., Souza, E.C. & Vicentini, P.P. (2011). *Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, docência e Profissionalização*. *Educação em Revista*, 27 (1), p. 369-386.

Tardif, M.; Lessard, C. (2009). (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3 ed. Petrópolis: Vozes.