

# APRENDIZAGENS DE ECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM POTENCIALIDADES EPISTÊMICAS DE NARRATIVAS

**Vera Lúcia Chalegre de Freitas**

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE -Campus Garanhuns  
Pesquisadora em Estágio Pós-Doutoral da UFPel  
Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid/CAPES/UPE-Garanhuns  
(Ciências Biológicas/Pedagogia)  
[vera.chalegre@upe.br](mailto:vera.chalegre@upe.br)*

**Resumo:** Este texto objetiva mostrar as narrativas de vivências/experiências na Ecologia e Educação Ambiental. Adota-se como referências teórico-metodológica o uso da narrativa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas e memória de formação da estudante a professora-educadora. No âmbito da formação é necessário retornar às histórias de vida quanto a como adultos, jovens e crianças convivem com a natureza, os sentidos e significados dados a essas vivências à medida que estabelecem elos de formação. As reflexões se voltam para pensar-narrar e narrar-pensar, imbricados no processo de construção de um relato de vida e/ou história de vida. Essa perspectiva encontra-se como expansão em termos de atividades inerentes aos temas transversais, vivenciados nas escolas, como a Educação Ambiental, Sexualidade, Drogas, Etnia, Raça, Gênero, entre outros, com fins de buscar na memória individual e/ou coletiva as vivências de formação. Esta pesquisa possibilitou a rememoração da trajetória de vida mediante aulas de campo e construção de miniprojetos com o objetivo de redimensionar a compreensão da relação homem-natureza e da relação eu-outro, dialogar com as narrativas para dar sentido e significado às vivências, constituindo-se como potencialidades epistêmicas. Acredita-se que vivenciar a pesquisa narrativa (auto)biográfica permite ao colaborador pensar seus percursos e também narrar suas histórias de vida. Assim, pode-se perceber como construtor de sua história e identificar em que lugar, espaço e tempo se encontra a sua contribuição na sociedade, especialmente quando se pensa em potencialidades epistêmicas de construção de aprendizagens de vida formativa em eu-outro, eu-ambiente, numa forma de pensar e vivenciar a prática de liberdade segundo um olhar freireano.

**Palavras-chave:** narrativas (auto)biográficas, memória de formação, educação ambiental.

## 1 Introdução

A discussão da Educação Ambiental (EA) é necessária devido aos problemas ambientais existentes na sociedade. Em todo momento uma notícia é veiculada na sociedade quanto aos desastres ecológicos, mudanças climáticas, poluições nos seus mais diferenciados aspectos, enchentes, secas, tsunamis, e mais recentemente o “furacão Irma” que deixa o mundo perplexo quanto ao que esses fenômenos podem provocar a uma nação.

Nesse sentido muitos trabalhos científicos são produzidos com fins de contribuir para

minimizar os problemas ambientais, alguns com viés da sustentabilidade ambiental, Agenda 21, estudos sobre água, poluição, reciclagem, entre outros. As instituições formais públicas e privadas e as informais, ONGs e/ou comunidades, buscam de alguma forma contribuir com as soluções para os problemas ambientais.

No âmbito da formação, um campo parece ser necessário que é o retornar às histórias de vida pessoal e profissional quanto a como adultos, jovens e crianças convivem com a natureza, os sentidos e significados dados a essas vivências à medida que estabelecem elos de formação de vida pessoal e profissional.

Nesse olhar as reflexões se voltam para o ato de biografar, como lidos nas reflexões a seguir:

Nunca deixamos de nos biografar, ou seja, de inscrever nossa experiência em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações segundo uma lógica de configuração narrativa, e que asseguram o sentimento que todo mundo tem que ser “si mesmo” ao longo do tempo (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 43):

Reflexões quanto à dimensão temporal da experiência humana sob o olhar pessoal/social, e como esse é articulado pela narrativa é visto com maestria no escrito: “O caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico”/”tempo fenomenológico” (ABRAHÃO, 2004, p. 207).

A autora toma por base os ensinamentos de Paul Ricoeur quanto ao “indagar sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, em que o presente, o passado e a expectativa do futuro se imbricam numa perspectiva tridimensional” (RICOEUR, 1995 *apud* Abrahão, 2004, p. 207).

Esse entendimento tridimensional de passado-presente-futuro tem uma importância enorme nas narrativas (auto)biográficas/narrativas de formação, uma vez que estamos nos ancorando nessa tridimensionalidade nas nossas recordações marcantes no percurso da vida.

A narrativa autobiográfica, na acepção de narrativa de formação é uma perspectiva que se encontra em expansão para trabalhar com estudantes nas escolas quanto aos temas transversais: Educação Ambiental, Sexualidade, Drogas, Etnia, Raça, Gênero, entre outros.

Reconhece com Vicentini, Souza e Passeggi (2013, p. 15) que as narrativas de si orais, bem como as escritas “contribuem para a transformação

de sentidos histórico-culturais concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo [...] para a pessoa que narra, [...] leem, escutam e analisam as narrativas”.

A importância dessa autoria da pessoa que escreve é reconhecida por Passeggi e Cunha (2013, p. 45) quando expressa: “a pessoa que escreve é [...] o autor empírico do texto, o narrador e o protagonista do enredo da história”.

Vista a narrativa, ao longo de uma vida, como construção intelectual e como prática de conhecimento essa se apresenta como: “a narrativa de um percurso intelectual e de prática de conhecimento põe em evidência os registros da expressão, desafios de conhecimento ao longo de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 43).

É nesse olhar, pensar e escrever as narrativas (auto)biográficas que o texto se propõe a dialogar. Nesse veio, o texto objetiva discorrer sobre as vivências/experiências em ecologia básica e humana, e como a partir dessa perspectiva aparece à educação ambiental. Essas vivências/experiências certamente foram potencializadas pelo exercício de reflexão proporcionado pela biografização cujas bases epistêmico-empíricas me foram apresentadas e trabalhadas no Programa de Estágio Pós-Doutoral que venho realizando na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas sob a supervisão da Professora Doutora Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Adota-se como questão de pesquisa: como rememorar as histórias de vida no campo da ecologia e educação ambiental contribui para uma melhor compreensão da construção da narrativa, bem como da compreensão da relação homem-natureza? Temos como opção metodológica a referência basilar das narrativas (auto)biográficas/narrativas de formação, como apresentado em detalhe no item que lhe é inerente.

## **2 Abordagem teórico-metodológica em narrativa (auto)biográfica**

Neste texto adota-se as narrativas (auto)biográfica e, portanto, se coaduna com a perspectiva de buscar na memória individual da narradora-pesquisadora as vivências de formação no campo da educação ambiental, mas que teve início com a ecologia básica e humana. Logo, estão permeadas das dimensões ecossociais, como postulado por Lima (1984).

A pesquisa (auto)biográfica utiliza-se de múltiplas fontes, como “narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-

se do exercício da rememoração, por excelência” (ABRAHÃO, 2004, p. 202).

Esta rememoração é componente essencial por possibilitar reflexões quanto a:

[...] característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder reconstruir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento [...](ABRAHÃO, 2004, p. 202-203).

Para a referida autora as narrativas (auto)biográficas desvelam trajetórias de vida. “O processo de construção de narrativa possibilita a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória” (ABRAHÃO, 2004, p.203).

De acordo com Josso (2016) as narrativas possibilitam “momentos-chaves”. Essas, propiciam valores que norteiam suas escolhas. A referida autora compreende que:

Cada narrativa é trabalhada para identificar os momentos-chaves [...], os valores, os registros das ciências humanas em que as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem a compreensão das orientações gerais de uma vida, as atitudes e aprendizagens do sujeito nas situações, eventos, encontros e atividades [...] ao longo da vida (JOSSO, 2016, p. 67).

Consoante Abrahão (2004, p. 203) ao trabalhar com as narrativas busca-se mais as “emoções e intuições do que dados exatos e acabados, com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo”. A referida autora realça: “nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir generalizações analíticas” (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

### **3 Narrativas (auto)biográficas nos campos da Ecologia e Educação Ambiental que se ampliam na trajetória de vida da narradora**

Reporto-me a pensar que ao ser aluna do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas as disciplinas voltadas para o campo da Ecologia foram iniciais na formação. Essas, vistas do ponto da Ecologia Básica, mas também da Ecologia Humana. Ao iniciar as idas para o campo as orientações se voltavam para o foco de compreender como se dava a relação homem-natureza. Isto acontecia pelas conversas que tínhamos no grupo de ecologia,

bem como das conversas com agricultores, pescadores, e até com os criadores de gado. Sendo esses últimos em menor proporção.

Além do que os envolvimento com o projeto de “Açudagem no nordeste e o processo de fixação do homem do campo”, projeto da minha orientadora de graduação, nos levavam a compreender a dialética existente no próprio campo, onde as contradições de vida do homem do campo eram notórias. Isto porque a açudagem no nordeste não conseguia fixar o homem do/no campo. Essa contradição era percebida pelas grandes e pequenas propriedades, e também pela maneira com que eram produzidos os bens materiais e objetivos da comunidade local que viviam assentadas nas proximidades dos açudes públicos. Vista sobre o enfoque das políticas públicas encontra-se que:

[...] as políticas de açudagem promoveram significativas transformações sociais e econômicas, na sua área de influência. [...] os índices encontrados são relativamente baixos quando se enquadram numa escala internacional. [...] necessário a formulação de políticas, por parte do Governo, objetivando a melhoria do nível de vida da população ribeirinha e o aumento da produtividade das explorações (MAGALHÃES; CAMPOS, 1997, p. 1).

As visitas aos açudes públicos nos levavam a estudar a relação homem-natureza-sociedade, especialmente quanto a pensarmos na perspectiva da dialética, da discussão aumento populacional e modo de produção como dois focos muito evidentes nas discussões da ruptura ecológica. Perspectiva, essa, que era lida e discutida pelo grupo de Ecologia e que depois se tornou uma ONG, cognominada Instituto de Ecologia Humana (IEH), tendo a orientadora como líder e autora do livro “Ecologia Humana: realidade e pesquisa” (LIMA, 1984). Além do que o subprojeto de saúde com ênfase na questão da água, da qualidade de vida, nos levou a refletir sobre a (re)construção do entendimento da ecologia numa dimensão ecossocial.

Ocorre, nessa mesma época, década de 80, que nos cabia estudar a vegetação, bem como conhecer os tipos de solos e como esses se diferenciavam de acordo com a paisagem, nos âmbitos de Caatinga, Mata Atlântica, Manguezais, Restingas. Adicione-se, igualmente, nesse estudo, os ambientes aquáticos, agrícolas, dos técnicos-ecossistemas, bem como da cidade, dos distritos; uma aproximação das vivências de estudos da ecologia, especialmente quanto às observações e entrevista ao homem do campo quanto a sua convivência. Atenção especial era dada ao fenômeno das secas, bem como se dava as estratégias de convivências

com as vendas de peixes e das orientações educativas quanto ao uso da água, por meio de filtros artesanais.

Depois me torno professora como substituta na UFRPE, ainda na década de 80 e passo a desenvolver aulas de campo, com base nos ensinamentos obtidos, mas também redimensiono outras aprendizagens à proporção que o campo nos mostra algo novo.

Esses ensinamentos passaram a fazer parte da organização e vivências de campo e se estende até hoje, na Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, em aulas de campo. Encontram-se já previstas para 2017 as aulas em Jardim Botânico do Recife, localizado no Curado, Recife-PE; HortoZooBotânico de Dois Irmãos (Recife-PE), Instituto Ricardo Brennand, localizada no Bairro da Várzea-Recife-PE (Instituição Cultural Brasileira), e o Parque Nacional Vale do Catimbau, em Buíque-Pernambuco. Essas, vivenciadas por estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Na década de 90 tive oportunidade de pensar e contribuir para a construção do Programa de Educação Ambiental. No meu entendimento era imprescindível a Educação Ambiental na Universidade. Essa, proveniente das bases da educação, mas também das dimensões do meio ambiente, possibilitaria uma melhor formação de educandos que seriam futuros professores/educadores.

Naquela época havia uma discussão que ter educação ambiental na Educação Básica era um retrocesso. Isto porque a EA perpassava por todas as áreas do conhecimento e também pela interdisciplinaridade. Então as ONGs foram fortes nesse sentido porque lutaram para que as formações fossem dadas por elas e aí tive oportunidade de fazer cursos e até de participar de capacitações, contribuindo para essa linha de pensamento.

Outra preocupação era que sendo disciplina no ensino formal a quem ficaria essa disciplina? Então deveria ser perpassados como tema transversal e assim todos deveriam trabalhar os conhecimentos dessa nova área do saber (BRASIL, 1998). Ocorre que foi implantada a Educação Ambiental nas escolas públicas e particulares. Algumas assumiram essas atividades durante o ano todo e outras, como atividades pontuais. Assim atividades de lixo, reciclagem e água foram desenvolvidas nas escolas, mas as referências teóricas da educação que são basilares nesse processo pouco foram vivenciadas. Penso que esse fato decorre dos conhecimentos que educadores têm quanto à articulação da educação e da dimensão do ambiente em suas multiplicidades de entendimentos.



Assim, instigava na minha mente o pensamento de contribuir com essa área do conhecimento. A ida para a ECO-92 foi um grande marco na minha história de vida pessoal e profissional porque acompanhei as propostas de Educação Ambiental e as grandes discussões que se desenvolviam nas tendas, construídas para discussões das questões ambientais no mundo.

Dessa forma, o olhar foi se aguçando quanto à percepção de que era imprescindível trabalhar com Educação Ambiental. Uma vez construído o programa de Educação Ambiental na Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e que passei a lecionar nessa Instituição, com contratos temporários, vivenciei a formação no que trata das construções de miniprojetos de Educação Ambiental. Os acadêmicos traziam para sala de aula os problemas da sua cidade, bairros, regiões e a busca de soluções. Creio que esses miniprojetos ajudaram a formação do educando, mas também a minha quanto ao aprender a (re)desenhar a pesquisa e saber que a cada momento existe uma proposição nova de pesquisa.

Ao ser aprovada em concurso público para professora da UPE-*Campus* Garanhuns, em 2002, para lecionar disciplinas relacionadas à Botânica e ter oportunidade de lecionar disciplinas de Ecologia e da Educação Ambiental volto as minhas raízes de estudar, lecionar e participar de viagens de estudo. O campo e a compreensão dos conceitos apresentam uma tônica diferenciada de mais maturidade para discutir sobre ecologia e educação ambiental de forma imbricada quando vivenciamos o ensino nas dimensões teórico-práticas.

Para além dessas disciplinas aparecem as disciplinas voltadas para construção de projetos, sendo essas as disciplinas de Prática. Este era um campo fértil de formação, uma vez que teoria-prática se completa. Assim, os miniprojetos voltavam à tona pela compreensão da importância desses na formação dos educandos. Essas possibilidades levaram a uma busca muito grande dos alunos a desenvolver os trabalhos de conclusão de curso-TCC, bem como de orientações de projetos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UPE, projetos de Extensão voltados para a natureza e, mais recentemente, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UPE, desde 2014 até o momento, com perspectivas de formação em pesquisa, ensino, extensão, logo possibilidade de grandes referências na formação de educandos e educadores.

Podemos dizer que a construção de miniprojetos possibilita uma maior e melhor apropriação da formação, especialmente quando o olhar se volta para a vida pessoal e profissional. Isto porque no (re)desenho de pesquisa é

essencial a (re)construção da motivação de pesquisa que se volta para uma história que é contada da formação, e, portanto, poderia se dizer contribuições epistêmicas de formação.

O desejo de cursar o Doutorado em Educação passou a fazer parte das minhas inquietações e metas de vida. Esse era o grande sonho porque compreendia que para fazer um trabalho mais promissor na Educação Ambiental era necessário ter as bases na Educação e com uma perspectiva de ambiente, meio ambiente.

Ao ser aprovada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2004, tive oportunidade de escrever minha tese sobre as representações sociais de Educação Ambiental, mas compreendia que necessário era falar sobre essa motivação de pesquisa e tinha uma história a ser desenhada. Mas precisava dar sentido e significado às vivências.

As oportunidades de vivenciar narrativas de formação em ateliês de formação na UFRN permitiram desenvolver os primeiros escritos de narrativas apresentados em Salvador-Bahia no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – II CIPA, seguido de outros eventos a exemplo da AFIRSE.

Adoto na tese o posfácio na perspectiva de entender as representações sociais de educação ambiental como um circuito fecundo de formação (FREITAS, 2008). Assim, faço uma retrospectiva da trajetória de formação de vida acadêmica até profissional da pesquisadora, sendo esse o percurso de ecologia básica e humana, em educação ambiental e nas representações sociais. Essas perspectivas me levaram a pensar a educação ambiental como uma “prática de liberdade”, como postulado em Freire (1993).

As análises das representações sociais me concederam o pensar de como poderia contribuir para a academia. As vivências/experiências nas representações sociais em educação ambiental me levam a aquiescer esse construto nas aulas, especialmente em Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e foi redimensionado na tese como prospectiva de formação.

Volto-me a pensar sobre educação, da relação homem-sociedade, da relação homem-natureza, homem-homem, do que desenvolver para uma sociedade mais justa, mais humanizada na condição de professora-educadora.

As reflexões quanto às histórias vividas e contadas serem interpretativas e que essa deve fazer parte da tomada de consciência nos instiga a concordar com os escritos de Josso (2016, p. 76): “necessária tomada de consciência e de consideração de que toda história contada é, por definição, interpretativa e que uma grande parte de nosso trabalho de análise



consistirá em desenvolver as pré-interpretações contidas nas descrições dos fatos da vida”.

Isto, por certo, leva a um processo de formação já que comungando com Delory-Momberger (2016, p. 51) entendo ser este “[...] um processo de apropriação pessoal, que envolve a atividade e o investimento de um aprendiz ator da sua própria formação[...]”.

Passeggi e Cunha (2013, p 44) em suas reflexões quanto ao “universo da Educação e mais precisamente da formação de professores” nos instiga a pensar sobre a eminente necessidade de que: “[...] a reflexão autobiográfica torne-se uma prática que se apresenta como uma via rica de potencialidades a ser explorada institucionalmente” (PASSEGGI; CUNHA, 2013, p. 44).

Essas potencialidades passaram a ter um olhar especial quanto ao pensar as aprendizagens epistêmicas de narrativas (auto)biográficas.

Para a formação de acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid adota-se os ateliês de formação, para além das atividades requeridas pelo programa. Assim os acadêmicos são convidados a pensar e narrar sobre o seu processo de formação e se voltam para os estudos e práticas das narrativas (auto)biográficas, como contribuições epistêmicas de formação.

### **Considerações (in)conclusas**

Considerando que o *corpus* adotado neste texto discorre sobre as vivências/experiências em ecologia básica e humana, e como, a partir dessa perspectiva, aparece a educação ambiental como marco de formação, ao rememorar as histórias de vida de estudante até educadora pude perceber como essas escritas contribuíram para uma melhor compreensão das narrativas de formação, como possibilidade de ressignificar as aprendizagens de vida.

Pode-se dizer que as escritas permitiram redimensionar a compreensão da relação homem-natureza e, também, da relação eu-outro. Esses sentidos e significados são dados ao vivido quando se pensa no princípio de alteridade. Acredita-se que vivenciar a pesquisa narrativa (auto)biográfica, no âmbito da formação de estudante e/ou educadora, permite ao sujeito pensar sobre os seus percursos e também narrar suas histórias de vida pessoal e profissional.

Assim, o sujeito da narratividade (auto)biográfica pode perceber-se como construtor de sua história e identificar em que lugar, espaço e tempo se encontra a sua contribuição na sociedade quando se pensa potencialidades epistêmicas de construção de aprendizagens de vida formativa em eu-outro, numa forma de pensar e vivenciar a “prática de liberdade” no olhar freireano.

Logo, pude redimensionar a compreensão da relação homem-natureza e também da relação eu-outro, inclusive comigo mesma.

## Referências

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica: tempos, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.(Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Apresentação dos temas transversais. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, 1998. 436p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e Transmissão da Experiência nos Processos de Aprendizagem e de Formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo I**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 39-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de. **Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE**. Tese (doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008, 199 p.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo I**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria José de. **Ecologia humana: realidade e pesquisa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

MAGALHÃES, W.S.; CAMPOS, R. T. Análise sócio-econômica da política de açudagem no Nordeste: um estudo de caso. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v.28, n. especial, p. 417-429, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/4979>>. Acesso em: 11 set. 2017.

PASSEGGI, M.C ; CUNHA, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba-Brasil: Editora CRV, 2013.

VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M.C. Apresentação. Diálogos sobre pesquisa (auto)biográfica e questões de ensino: entrecruzando ensino, pesquisa e formação. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba-Brasil: Editora CRV, 2013. 266p.