

## EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE APRENDENTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Márcia Fernanda de Lima (1); Rodolfo Alves de Souza (2)

*Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, marciafernandalima@gmail.com(1); Secretaria Municipal de Educação de Brejão, rodolfo.alves@upe.br(2)*

**Resumo:** Esta pesquisa surgiu a partir da vivência docente nas turmas de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, que funcionam no Campus Garanhuns, da Universidade de Pernambuco. Temos como objetivo demonstrar os impactos do Parfor nas experiências de formação na primeira licenciatura, bem como indicar as potencialidades deste programa para os professores da Educação Básica do Agreste Meridional, onde estão aprimorando suas habilidades enquanto professores regentes junto às competências desenvolvidas e fomentadas, agora, enquanto estudantes de licenciatura em Pedagogia. Abordaremos sobre o conceito de formação e experiência, no âmbito da Universidade, enfocando um estudo acerca dos percursos de formação destes aprendentes. Por se tratar de uma experiência de graduação pra quem já é professor, buscamos utilizar uma metodologia de natureza qualitativa, onde optamos por aplicar um questionário semidirigido, constando questões relacionadas a aspectos relacionados as experiências de formação e as trajetórias dos investigados no contexto da Universidade.

**Palavras-chave:** Formação, Parfor, Pedagogia.

### Introdução

Para chegarmos ao conceito de formação é preciso destacar elementos que estão no cerne de suas ideias centrais. Atualmente abordar o conceito de formação exige um olhar mais amplo sobre a realidade de nossa época. Macedo (2010) diz que a formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançado em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possam ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não. A formação é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem.

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano (Josso, 2004).

Macedo (2010) nos indica ainda, que a formação se realiza na existência de um ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Parte-se da premissa de que toda formação fundada numa experiência educacional se realiza por mediações relativamente sistematizadas, assim como, nas situações educacionais, nos organizamos para produzir práticas que funcionem como dispositivos, para que a formação se realize orientada por determinados valores e perspectivas. Desta forma, realçar e mobilizar a experiência na formação significa reconhecer, em qualquer âmbito da atividade humana, que essas atividades já se dinamizam num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo (Macedo, 2010).

Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa (Josso, 2004).

A formação experiencial pode ser concebida como o resultado de um acidente existencial em termos de irreversibilidade, irredutibilidade e de imprevisibilidade de uma situação vivida que nos mergulha na estranheza de um universo. Esta passagem não se faz sem uma impressão e uma necessidade de perda de sistema de referências, trabalhando numa série de emoções muitas vezes incontroláveis. No melhor dos casos, o resultado deste acidente que foi objeto de elaboração, isto é, de uma prova elucidada, psicológica e sociologicamente, tende para uma obra concebida como uma reorganização do sistema de valores existenciais da pessoa, isto é, de tudo o que a pessoa aceita arriscar de essencial para dar sentido à sua vida, fazendo do seu ser um alargamento do seu campo consciencial, um ser de sentimento, libertado do fluxo caótico da emoção, mas comprometido na sua ligação com os outros e com o mundo (Barbier, 1991 in Josso, 2004).

Não podemos deixar de considerar a temporalidade no processo de formação. Segundo Macedo (2010) se não soubermos lidar com o que se configurar como multitemporalidade do Ser e da formação, teremos muita dificuldade para compreender como um Ser humano experiência o tempo quando forma-se. Os tempos humanos individuais, sociais e culturais de aprendizagem e formação podem ser negociados, ajustados, mas serão sempre plurais. Os

ritmos humanos são marcados profundamente pelos seus contextos e condições de vida, e pela experiência da formação.

Faz-se necessário buscar a compreensão sobre a experiência do ponto de vista teórico de seus defensores. Para assim compreender como essa expressão ganhou força no início do século XX. Do grego *empeiria*, “experiência”, é elemento central das discussões travadas pelos empiristas, e hoje volta a tona nos embates teóricos que envolvem a formação.

O empirismo e o positivismo fundamentaram a tendência naturalista que marcou fortemente o início da constituição das ciências humanas, no final do século XIX e no começo do século XX. O naturalismo representa a tentativa de emprestar o rigor do método experimental e da matematização, típicos das ciências da natureza, à análise dos fenômenos humanos em ciências como a sociologia, a psicologia e a economia. O empirismo fundamenta a teoria do conhecimento na experiência, supervalorizando os sentidos e relativizando as operações subsequentes da razão, na busca da verdade, cujo caráter universal e absoluto é questionado. Os empiristas têm na realidade concreta e visível os subsídios para a construção do verdadeiro conhecimento (Aranha, 2006).

Foi do pensamento do pensador grego Aristóteles a ideia que sintetiza todo o ideal empirista: “não há nada no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos” (Chalita, 2004, pág. 252). O palco principal do empirismo foi à Inglaterra, por isso costuma-se falar em empirismo inglês. Podemos destacar alguns grandes empiristas: John Locke, George Berkeley, David Hume, Francis Bacon.

Francis Bacon (1561-1626), filósofo inglês, é um dos representantes do empirismo, bem como o defensor de um novo caminho para se fazer ciência, através do método indutivo experimental. Em sua obra *Novum Organum* (Novo Instrumento), se opõe à lógica aristotélica, essencialmente dedutiva, e propõe a indução como um novo instrumento de pensamento, ou seja, como método de descoberta da realidade fenomenal. Ele é considerado um dos fundadores do pensamento moderno por ter sido o primeiro a expor de forma sistemática o método indutivo, contribuindo positivamente para o desenvolvimento das ciências da natureza – física, química, biologia, etc. No âmbito das ciências modernas, Bacon cumpre um papel orientador, por sua ação contra os preconceitos e as falsas noções, denominados ídolos, que acabaram por dificultar a tarefa de conhecer e compreender a realidade, de fazer ciência e ter acesso à verdade. Para Bacon, saber é poder, portanto é necessário afastar os ídolos, as falsas noções que ocupam a mente humana e impedem a construção do conhecimento científico (Souza, 1995).

John Locke (1632-1704), também filósofo inglês, expõe em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, os fundamentos do empirismo. Tem como finalidade principal “investigar a origem, certeza e extensão do conhecimento humano”. Só é possível conhecer aquilo que é inicialmente percebido e registrado pelos sentidos, que fornecem material para o trabalho posterior da razão. Locke foi influenciado pelo pensamento cartesiano, mas criticou as ideias inatas de Descartes ao afirmar que a alma é como uma *tábula rasa*, uma tábula sem inscrições, uma cera na qual não há nenhuma impressão, porque o conhecimento só começa após a experiência sensível. Segundo Locke, há duas fontes possíveis para nossas ideias: a sensação e a reflexão. A sensação é o resultado da modificação feita na mente por meio dos sentidos, enquanto a reflexão é a percepção que a alma tem daquilo que nela ocorre. Portanto, se reduz apenas à experiência interna e resulta da experiência externa produzida pela sensação (Aranha, 2006).

David Hume (1711 – 1776), filósofo escocês, leva mais adiante o empirismo de Francis Bacon e Locke. Partindo do princípio de que só os fenômenos são observáveis e de que o mecanismo íntimo real não é passível de experiência, afirma que as relações são exteriores aos seus termos, ou seja, se não são observáveis, não podem pertencer aos objetos. Para ele, o que observamos é a sucessão de fatos ou a sequência de evento, e não o nexo causal entre esses mesmos fatos ou eventos (Aranha, 2006). No pensamento de Hume, afirma-se que todos os materiais da mente, ou conteúdos da consciência, constituem *percepções*. Estas se subdividem em: *impressões*, que são percepções mais vivas, como aquelas que temos “quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, desejamos”; e *ideias ou pensamentos*, que são percepções mais fracas que as impressões, pois são *cópias* destas, e ocorrem quando recordamos, imaginamos e refletimos (Chalita, 2004, pág.204).

George Berkeley (1685 – 1753) nasceu na Irlanda, ordenou-se na Igreja Anglicana em 1710. Durante toda a sua vida, como homem religioso que era Berkeley preocupou-se com as discussões filosóficas e científicas da época, que para ele estavam conduzindo a sociedade ao materialismo e ao ceticismo. Valorizou ao máximo o papel do espírito no processo do conhecimento, assim como buscou formular um pensamento que se aproximasse do senso comum. Acreditava totalmente no que se percebe pelos sentidos, a ponto de considerar loucura alguém pensar que há ideias ou coisas dissociadas dos sentidos. O seu lugar na história da filosofia foi conquistado por ter sido o primeiro a reduzir a realidade às qualidades percebidas pelos sentidos, isto é, aquilo que é percebido, inaugurando uma tendência filosófica que ficou conhecida como fenomenismo.

Assim, se colocam os conceitos de formação e experiência implicados com a sua própria caracterização. Ao mesmo tempo que se encontram entrelaçados no processo de formação. Gaston Pineau (2004) destaca por fim que as pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar. Produzem sua história de vida, diretamente, para viver. Elas tentam, portanto, criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida – ganhá-la, tentando compreendê-la um pouco.

Desde o século XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico (Santos, 1994, pág. 173). Para as instituições universitárias o corolário é: do conjunto das disciplinas em seus departamentos, institutos e faculdades (multidisciplinaridade), e da integração destes (interdisciplinaridade) nos projetos, especialmente de maior relevância para a dimensão propriamente institucional, uma universidade que tenha realmente porte acadêmico-científico, hoje em dia, têm de ser capaz de responder pelas articulações necessárias à produção de novos conhecimentos em campos de conhecimentos muito mais recentes (Mulholland, 2007).

A organização da universidade, em seu aspecto estrutural, funda-se tradicionalmente na classificação das ciências. Em outras palavras, na unidade da ciência refletida na multiplicidade das disciplinas. Essa é a razão da existência de unidades acadêmicas como faculdades, departamentos, cursos, colegiados, etc. Essa organização pode tornar-se um obstáculo para se alcançar os objetivos propostos através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (Paviani, 2007).

A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas (Santos, 1994, pág. 194).

A universidade escolhe, ela própria, os seus grandes momentos, sem sujeição aos relógios telúricos, nem aos cronômetros do mercado ou Estado. Pertencer a uma geração e é essa a grande distinção da universidade, pois ela reúne homens e mulheres de idades diversas, todos dedicados a viver o seu tempo e a interpretá-lo (Santos, 1994).

A soberba e o fechamento dos nossos sistemas de formação e de certificação, nos deixam perplexos face ao desperdício arrogante das aquisições da experiência. Na sua imensa riqueza e sapiência, os saberes do cotidiano não-acadêmico são olhados por uma visão acima de tudo, hierarquizante e de uso facilmente descartável. Inacabadas, truncadas, erráticas,

precisas, opacas, as experiências são sempre resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que indivíduo, sociedade e cultura não estão jamais apartados. Tomando o cenário educacional brasileiro, compreendemos que a experiência vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como política, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas tanto no campo do currículo como das ações da formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento na lógica disciplinar, se configurando na consolidação dos processos de afirmação das histórias oprimidas (Macedo, 2010).

As instituições de educação superior no século XXI, particularmente as universidades, continuarão a ser instituições fundamentais para a humanidade na medida em que conseguirem se transformar e se mostrarem capazes de responder aos desafios de sociedades em mutação permanente, erguidas sobre saberes cada vez mais complexos (Ribeiro, 2003).

A implementação de novas políticas em relação a docência na educação básica surgiu a partir das necessidades levantadas nas redes educacionais, estaduais e municipais. De acordo com pesquisas, seminários e debates quanto a formação de docentes para a educação básica (Gatti, 2013).

Em 2009, o Ministério da Educação implementa a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Um dos programas que merecem destaque nesta política é o Parfor, programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Tendo como objetivo: induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (Brasil, 2009a).

De acordo com Azevedo, 2010 in Gatti 2013:

“A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer entre todos, uma vida sentimental comum e um espírito comum nas aspirações e nos ideais”.

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos (Gatti, 2013).

## **Metodologia**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. O qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. Pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas dimensões e poder expressá-las da maneira mais simples e intuitiva possível é o caminho para se alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos. Há necessariamente na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos-objetos fenomenais investigados (Macedo, 2009).

Foi escolhido o questionário semidirigido como instrumento de pesquisa. O questionário, técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (Gil, 2006). Geralmente cumprem duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo (Richardson, 2008).

Quanto ao questionário semidirigido aplicado consta de 06 (seis) questões, que englobam informações acerca da faixa etária de idade, tempo de experiência com o ensino, situação profissional, escolhas, expectativas e dificuldades no percurso de estudos do Parfor.

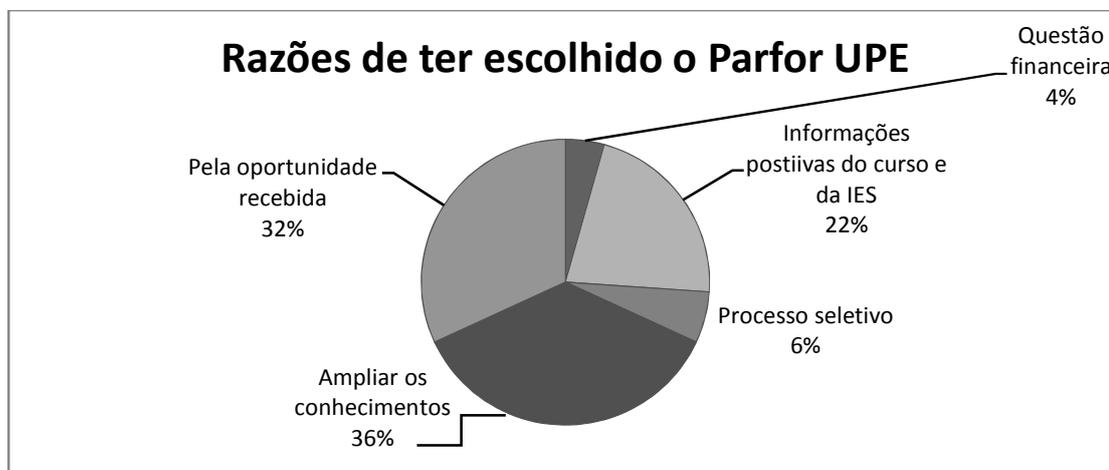
Os aprendentes participantes desta pesquisa são setenta (70) estudantes do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores – Parfor, do Campus Garanhuns, da Universidade de Pernambuco.

## **Resultados e Discussão**

Os estudantes pesquisados são residentes em cidades do Agreste Meridional, destes 45 (quarenta e cinco) tem mais de 30 (trinta) anos de idade. Quanto a experiência com o ensino 65 (sessenta e cinco) já ensina há mais de 05 (cinco) anos. Porém, 04 (quatro) encontram-se desempregados e 56 (cinquenta e seis) são contratados das secretarias municipais de educação e apenas 10 (dez) são concursados.

Perguntados acerca do que os motivou a escolher o Parfor como graduação foram citadas razões relacionadas a situação financeira, informações positivas do curso e da

instituição formadora, o processo seletivo, pela necessidade de ampliar os conhecimentos e pela oportunidade dada pelos municípios. O gráfico representa as respostas obtidas:



(2017)

Todos afirmaram que o Parfor tem contribuído para suas vidas, tanto no aspecto pessoal como profissional, conforme as respostas dadas. Eis algumas delas:

- ✓ “... a partir dos estudos vivenciados no Parfor pude melhorar minhas aulas e buscar novas estratégias de ensino”;
- ✓ “... adquirindo melhores conhecimentos e abrindo novos horizontes tanto na vida pessoal quanto na vida profissional”;
- ✓ “... contribui muito, mim tornando uma pessoa melhor, compreensiva, competente e atuante no meu trabalho”;
- ✓ “... é um curso que se adapta a realidade dos profissionais que estão em exercício, e nos faz enxergar a educação de forma mais cuidadosa”;
- ✓ “... pelas trocas de experiências, pela visão teórica oferecida pelos profissionais de ensino e comprometimento da instituição”;
- ✓ “... contribui significativamente, pois melhorou a minha prática pedagógica em sala de aula e a minha vida social”.

No que se refere a dificuldades no percurso de estudos do Parfor, 55 (cinquenta e cinco) estudantes citaram algum tipo de dificuldade. As três mais citadas se referem a

despesas para alimentação e deslocamento para as aulas, transporte e substitutos para ficarem em seus lugares enquanto assistem aula.

## **Conclusões**

Ao concluir esta pesquisa identificamos que a maior parte dos aprendentes do Parfor apresentam experiência relevante com o ensino, tendo mais de cinco anos em sala e idade acima de trinta anos de idade. Experiência essa que nos indica maturidade profissional, a partir do vivido no cotidiano das escolas, bem como da Universidade.

Algo que nos chama a atenção é a situação profissional destes, pois quatro se encontram desempregados, dez são concursados e cinquenta e seis, sendo a maioria, é composta de contratados. Essa informação se apresenta também como desafio para no futuro se tornarem funcionários efetivos das secretarias, que proporcionaram estarem cursando a graduação na UPE. A boa preparação, a dedicação e o esforço em passar num concurso público, nos remete a um futuro próximo para os que se dedicarem e buscarem essa alternativa.

Dentre as principais razões de buscarem o curso Parfor na UPE, nos chama a atenção a que trata da instituição formadora, e indica cada vez mais responsabilidade, no intuito de buscar o aperfeiçoamento das metodologias e estratégias para atingir uma aprendizagem que chegue as escolas, a partir das experiências já vividas por cada um. A necessidade dos aprendentes em ampliar o conhecimento e busca de novos horizontes foi algo determinante nas escolhas feitas. A oportunidade que as secretarias de educação puderam dar a cada um que pôde se inscrever consiste também num voto de confiança dado, na certeza que a formação profissional estaria enriquecida pelo comprometimento dos aprendentes e no retorno quanto a melhoria no trabalho desenvolvido por estes nas escolas de educação básica.

Isso é perceptível quando nas respostas dadas quanto as contribuições que o Parfor tem feito em suas vidas, são extremamente representativas, pois vão se desenhando conforme os objetivos do programa. Vê-se que vem possibilitando aos aprendentes a partir de suas experiências, enriquecer ainda mais sua prática pedagógica, bem como colaborando na vida pessoal, se adequando a suas realidades e principalmente os fazendo ampliar os horizontes e conhecimentos. Trabalhos desenvolvidos através da extensão de atividades em seminários tem sido também algo enriquecedor na formação experencial dos aprendentes.

Por fim, são colocadas as dificuldades, mais estão voltadas para os aspectos financeiros, pois o fato das despesas de deslocamento e transporte quando necessário

custarem, e a maior parte dos aprendentes se encontrarem como contratados dificulta o custeio das despesas básicas. O transporte que na maior parte das vezes é fornecido pelas secretarias geralmente também se apresenta como algo que tem causado certas dificuldades.

Alguns devido a distância e os horários que necessitam estar na IES, outros por não ser disponibilizado aos sábados para cumprir todo o horário, visto que as aulas aos sábados terminam no final da tarde.

Por fim, concluímos que o Parfor tem contribuído para a formação e ampliação das experiências dos aprendentes do curso de Pedagogia. É preciso sempre ir em busca de uma universidade que acolhe e procura desenvolver as potencialidades dos que dela fazem parte, seja nas atividades de pesquisa, ensino e extensão. No âmbito geral o percurso de formação tem sido mais de vitórias, de desafios vencidos dia a dia, de aprendizagens diversas, tanto na vida profissional quanto na vida pessoal e de excelentes expectativas para um futuro muito próximo

## **Referências**

ANDRÉ, M.E.D.A. & LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BRASIL, Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009b.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a Filosofia**. São Paulo: Atual, 2004.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E; MALNIC, G. (Org.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51 – 67, out./dez. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em atos? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011a.

\_\_\_\_\_. etal. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. ISBN 978-85-232-0636-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

\_\_\_\_\_. **Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MULHOLLAND, Timothy. Multi, inter e transdisciplinaridade na concepção acadêmica das universidades brasileiras. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. (orgs.) **Inovação e interdisciplinariedade na universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: Maria da Conceição Passeggi& Tatyana Mabel Nobre Barbosa. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** 1ª ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008, v. 05, p. 43-59.

\_\_\_\_\_, **A experiência em formação.** Educação (PUCRS Online). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 34, p. 147-156. 2011.

PANSARELLI. Daniel (org.) **Filosofia e modernidade: reflexão sobre o conhecimento.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, (Highlight), 2004.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual.** Rio de Janeiro, Campus, 2003.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart & BARBOSA, Marialva. **Memória, relatos autobiográficos e identidade institucional.** Texto originalmente apresentado no II Colóquio Brasil-Estados Unidos de Ciências da Comunicação, realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 2005. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/737/744>

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2008. 3ª edição – 9ª reimpressão.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Porto: Afrontamento, 1994.

SOUZA, Antônio Vital M. de. **Marcas de Diferença: subjetividade e devir na vida de professor.** Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar: filosofia.** São Paulo: FTD, 1995