



EU, ESCOLAR: NAS TRILHAS FORMATIVAS DO SER DOCENTE

Jones Baroni Ferreira de Menezes¹

Resumo

O presente texto trata da pesquisa autobiográfica com destaque para as narrativas e memória como instrumentos de coleta e análise de informações, imbricados na realidade pesquisa, que objetiva relatar o entrelaçamento dos aspectos pessoais e culturais na construção do ser docente. Rememorando minha constituição do ser humano, posso observar que a docência sempre esteve imbricada, desde as brincadeiras de criança, bem como pelos exemplos de docentes e outros profissionais ligados a educação que existem na família, corroboram ainda mais a docência em minha vida, com isso, percorri a formação docente na licenciatura, seguidas da especialização, mestrado e doutorado, ligados direta ou indiretamente à docência, apesar de compreender as dificuldades e desvalorização da carreira docente, mas sempre firme no intento de proporcionar uma educação de qualidade.

Palavras-chaves: Docência. Autobiografia. História de vida.

ME, STUDENT: ON THE TRAINING TRAILS OF THE TEACHER

Abstract

This text deals with autobiographical research with emphasis on narratives and memory as instruments for collecting and analyzing information, interwoven in the research reality, which aims to report the intertwining of personal and cultural aspects in the construction of being a teacher. Recalling my constitution of the human being, I can observe that teaching has always been interwoven, since children's games, as well as by the examples of teachers and other professionals related to education that exist in the family, further corroborate teaching in my life, with that, I went through the teacher training in the degree, followed by the specialization, master's and doctorate, directly or indirectly linked to teaching, despite understanding the difficulties and devaluation of the teaching career, but always firm in the attempt to provide quality education.

Keywords: Teaching. Autobiography. Life's history.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2021). Mestre em Ciências Fisiológicas pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual do Ceará, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (2015). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Ceará (2007 - 2008). Atualmente é Professor Assistente D do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE). Também atua como professor formador e Coordenador de Extensão no Curso de Ciências Biológicas à distância (UECE/UAB). Email: jones.baroni@uece.br



NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma atividade proposta na disciplina de História da Educação e Formação de Professores, em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Estadual no Nordeste Brasileiro e teve como objetivo geral rememorar sobre o processo de constituição do ser docente, influenciado pelas dimensões culturais, sociais e econômicas.

Iniciamos então nosso caminhar rememorando a memória! O que esta memória e quais as implicações trazidas? Para Izquierdo (2004), a memória é um processo de aquisição, conservação e evocação das informações, dos fatos vividos por cada indivíduo. Ela é um processo bioquímico, permeadas de símbolos, sentidos e significados, que se desenvolve em três os passos: a codificação, armazenagem e manutenção e recuperação das informações, transformando-as em lembranças permanentes passíveis de serem recuperadas através das memórias (auto)biográficas.

É nesse exercício de (re)memoração e escrever sua história de vida que desencadeia um processo de práxis sobre do agir, do pensar, do viver e do experienciar e que o fizeram constituir-se como ser humano, pessoal e profissional. Neste contexto, é que Cunha (2016, p. 96-97) reforça que

lembrar-se de si, (re)memorar seu passado, refletir sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas, narrar e escrever sobre si, é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si.

Essas narrativas na primeira pessoa já constituem-se como campo de investigação há mais de um século, tendo emergido com maior amplitude a partir da década de 80, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais, em especial na área da Educação, recebendo em Portugal e no Brasil a denominação de Método (auto)biográfico ou Pesquisa (auto)biográfica). (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Tal campo, para Moita (1995) e Bourdier (1987), é uma metodologia com potencialidades para proporcionar um diálogo entre o individual e o sociocultural,

refletindo o processo de criação da sua própria identidade, num diálogo a pluralidade de mundos e uma pluralidade de tempos sociais. É, portanto, uma retroalimentação interacionista do binômio indivíduo-sociedade que o ser mantém com o mundo diante da história do passado, presente e futuro, através de sua própria atividade biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Para Gaston Pineau (1999, apud Passegi, Sousa, Vicentinni (2011), o vínculo entre a biografia e aprendizagem tem surgimento na França, por Henri Desroche, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, que fora denominado de autobiografia refletida. Deste modo, considera-se como pedra fundante dessa metodologia de investigação a experiência de ensino de história, buscando relacionar conhecimento, sentido e construção de si através de uma reflexividade autobiográfica, que implica em autonomia cognitiva e na consciência de si, em contextos individuais e coletivos (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Esta reflexividade autobiográfica promove uma articulação consciente entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação e que, nomeadamente na formação e atuação docente, tornam-se marco na trajetória e servem de parâmetro para o que segue na vida, inclusive na integração de experiências formativas (JOSSO, 2004). Ademais, também tem intuito de analisar sócio historicamente a profissionalização docente, bem como compreender e repensar as ações dos professores em sala de aula (NÓVOA, 1998). Baseado no posto, é que no tópico a seguir, refletirei sobre meu processo de formação profissional docente, imbricado no contexto socioeconômico e cultural que vivi e vivo.

EU, ESCOLAR E DOCENTE: ENTRELAÇOS DE FORMAÇÃO

Pensar na trajetória formativa como docente, é voltar ao passado, pensando no presente e vislumbrando um futuro. A construção do ser professor é gradual, dinâmica, e, de toda forma, diária. Estamos em uma constante formação contínua. Para retratar essa trama, trago o poema “*Aninha e suas pedras*”, de uma das mais brilhantes escritoras brasileira, nascida em Goiânia, cujo nome é Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, tendo como pseudônimo Cora Coralina. Esse poema



Criar Educação, Criciúma, v. 11, nº1, jan/jul 2022.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

retrata nossas vivências, enquanto docente, tendo que, diariamente, saber que as pedras postas na caminhada são experiências que nos construirão, como pessoa, como cidadão e como profissional.

*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que não de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.*

Aproveitando o ensejo, trago a figura do pesquisador Dermeval Saviani (2011, p.18) debatendo os dilemas e perspectivas do fazer docente, reiterando a necessidade da formação para os professores, de forma a termos profissionais “altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional”. Tal formação, no Brasil, foi pouco debatida, até meados da primeira parte do século XX, pós proclamação da república, quando iniciou-se a discussão baseada na necessidade de expansão das escolas, tendo a educação e a escola como salvação para minimizar as taxas de analfabetismo, considerado uma “chaga”, uma doença social, um dos males para o desenvolvimento da nação (FREITAS; BICCAS, 2009).

Revendo à minha formação como docente, se faz necessário compreender de onde eu vim, como cresci e o que me tornei, fases essas que serão desenvolvidas



ao longo deste relato. É importante frisar que, em todas essas etapas, estou sempre envolto da educação, seja no próprio ambiente escolar, em casa e até, nas brincadeiras de criança.

Sou cearense, nascido em Fortaleza, filho de pais que, “apenas”, finalizaram o Ginásio, atual Ensino Médio. O vocábulo *apenas*, escrito entre aspas, relacionado anteriormente refere-se à época da vida estudantil de meus pais, década de 60 e 70, no qual observamos ainda uma pequena parcela da população que “terminava os estudos”, já que o acesso a esse nível de ensino ainda era bastante limitado e não atendia (e não atende, atualmente) a todos os indivíduos.

Era novembro de 1986, época de efervescência econômica, política e social do Brasil. Neste ano, um ano após o processo de redemocratização² do Brasil, José Sarney assumira o país (1985 – 1989) que encontrava-se com sérios problemas sociais e econômicos, o que perpassou durante anos, inclusive no governo de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, tendo este último, idealizado, no horizonte, um clima político favorável à implantação de um plano econômico, a longo prazo, denominado de Plano Real³, em que continua minha formação cidadã, já iniciada no ventre materno.

Diante de todo esse cenário nacional, no âmbito educacional, desde a década de 1920, estudiosos da educação tratam a necessidade da expansão da escola, conforme citada em parágrafos acima. A necessidade de desenvolver a nação, fez com que os governantes incentivassem a ampliação da malha escolar em nosso país. Tendo, inclusive, a Constituição de 1934, no capítulo 2, artigos 149, tratar a educação como um

direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a

² A palavra *redemocratização* nos remete ao processo de restauração da democracia e do estado de direito em algum lugar geográfico, onde o mesmo havia sido extinguido. No caso brasileiro, a ditadura militar que governava o Brasil, desde 1964 (FRANZOI, MORAIS, 2017, p.1).

³ O Plano Real, anunciado em 1994, “foi o plano mais engenhoso de combate à inflação já utilizado no país” seu sucesso se deveu aos seus quatro pilares, ajuste fiscal, indexação completa da economia (URV), a reforma monetária e a âncora cambial. O sucesso do plano foi favorecido pela conjuntura da época e pelas reformas, tais qual a abertura comercial, as privatizações e a desregulamentação do estado. (FERREIRA; LOPES, 2015).



estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Mamãe é técnica em Secretariado Escolar, exercendo tal função por praticamente toda sua trajetória profissional. Em 1989, aos dois anos, ingressei na Educação Infantil em uma escola pequena, da periferia da cidade Fortaleza, a qual, aos 2 anos, me acolheu, iniciando meu processo formativo.

Vale abrir um parêntese que essa etapa educacional foi esquecida e menosprezada pelo Estado até a década de 1980, quando diferentes setores da sociedade iniciaram um processo de sensibilização da sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade, tendo seu apogeu com a Carta Constitucional de 1988, tendo esse direito efetivamente reconhecido, legislativamente, porém na prática, esquecido pelo poder público.

Ao final do ano letivo, no, então, Maternal – não havia o Maternalzinho (ou berçário) à época –, meus pais foram chamados à escola para tratar da minha não progressão, devido à idade escolar, no qual deveria estar com 3 anos, o que não ocorrera. Esse processo de reprovação foi combatido pelos entes públicos durante as décadas de sessenta e setenta, no qual originou a progressão/aprovação automática, que foi recebida com “entusiasmo e otimismo por vários políticos e gestores de políticas educacionais”, principalmente para diminuir as alarmantes taxas de analfabetismo no Brasil (FREITAS, BICCAS, 2009, p. 192).

De certo, que não me lembro das atividades desenvolvidas e da evolução como aluno durante esse período, mas fica marcado, principalmente, a figura do professor. Professor esse que acolhe, que ensina, que educa, ainda ligado a uma visão maternalista do professorado. As “Tias” Vera, Eriane e Beth são figuras docentes que constantemente retornam à minha memória afetiva.

Durante toda a educação infantil e ensino fundamental I, tive professoras, exclusivamente. Esse fato não causa estranheza, Vianna (2013) demonstra que, no Brasil, há uma maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário. Tal fato advém do início durante o século XIX, com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas



seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX.

Complementarmente, o Ministério da Educação, em dados de 2009, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). No Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%) (BRASIL, 2009), o que corrobora com minha vivência formativa.

Como apontado anteriormente, a educação também permeava, até, as brincadeiras de criança. Lembro que na varanda da minha casa, colocava as cadeiras em fila, lousa a giz, papéis, canetas, imitando uma sala de aula formal. Então, eu ministrava aula para os alunos imaginários, dando “carão”, fazendo atividades, corrigindo provas, seguindo os mesmos preceitos do visto no ambiente escolar.

Dando um salto no tempo, vou ao final do terceiro ano do Ensino Médio, quando, em 2004, decido ingressar no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que por essência, é de formação inicial de professores, na contramão do demonstrado por Santos (2015), informando que 2% dos estudantes na fase de vestibular escolhem a profissão docente, estando, na lista das profissões mais procuradas, a Licenciatura ocupa o 37º lugar.

Éramos 25 alunos no primeiro semestre do curso. Na primeira semana do curso, na disciplina de introdução ao curso, fomos indagados se sabíamos que curso estávamos nos inserindo e qual visão do profissional que seríamos, e, praticamente, de forma unânime, todos tinham uma perspectiva de um curso de bacharelado, mesmo estando iniciando um processo formativo de professores.

Mesmo estando em uma licenciatura, durante toda a graduação, não fui, efetivamente, formado para atuar como professor. Essa “desvalorização” do curso, já é vista a partir do corpo docente, tendo, quase na sua totalidade, professores que não possuíam graduação na modalidade do curso que atuavam, trazendo sua vivência bacharelesca em nossa formação. Aliado a isso, a disciplina de estágio supervisionada foi restrita ao último semestre do curso, tendo que subdividir a carga



horária para o Ensino Fundamental e Médio, tornando, praticamente, ineficiente para a visualização e compreensão da realidade escolar.

Esse fato é corroborado por Dias e André. As autoras abordam que

os currículos de formação de professores guiaram-se durante muito tempo por um interesse técnico em que se privilegiava um conhecimento fortemente marcado pelo paradigma positivista, no qual o professor devia resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias e de técnicas científicas. A componente prática dos cursos era relegada para segundo plano e colocada normalmente no fim do curso (DIAS; ANDRÉ, 2016, p. 196).

Tal visão do professorado é histórica, advém de sua gênese, que era visto como um técnico, um especialista apenas na aplicação, rigorosa, das técnicas de ensinar, sem a devida criticidade e argumentação dos saberes científicos e pedagógicos.

Pensando nisso, é que o Conselho Nacional de Educação, em 2002, promulga uma Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece 400 horas de prática como componente curricular (PCC), no qual deve ser distribuída nos projetos pedagógicos ao longo do curso, garantindo a articulação entre a teoria e a prática, formando, assim, o professor para a docência.

Porém, até hoje, mesmo com as modificações legais propostas, e inserido como docente de um curso de licenciatura, pergunto-me se estamos realmente formando alunos para serem professores ou apenas para terem conhecimento específico na área? Estamos proporcionando os saberes docentes segundo preconizado por Tardif e que permita, efetivamente, a articulação entre o "saber" e o "saber fazer"?

Para o referido autor (2002, p. 274-276), a formação de professores deve introduzir quatro mudanças fundamentais:

- 1) os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construir um repertório de saberes;
- 2) é necessário criar dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam úteis para os professores;
- 3) é preciso quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores de forma a que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipes de formação pluricategoriais;



4) os professores universitários devem começar a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre as suas próprias práticas.

Meu saber e fazer docente se fez e faz na prática. Desde 2006, próximo ao final da graduação, e antes de realizar estágio supervisionado, torno-me professor de Ciências, no Ensino Fundamental II, e Biologia, no Ensino Médio. Tais experiências foram as primeiras como docente, nela misturou sentimentos de alegria, medo, o querer, a vontade de fazer. Foram momentos, as vezes, tensos, mas por muitas vezes, gratificantes. Hoje, vejo em minhas redes sociais, ex-alunos que já são profissionais, graduados! Tenho ex-alunos advogados, administradores, educadores físicos, e, inclusive, professores. Que orgulho! Orgulho de saber que, de alguma forma, contribuí na formação deles.

Contudo, senti a necessidade de alçar maiores voos, de capacitar-me, de aprender mais. Foi então que em 2009, ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, o Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas pela Universidade Estadual do Ceará – também em área bacharelesca -, finalizando-o em 2011. Em 2017, adentrei-me ao Doutorado em Educação de modo a aprofundar alguns conceitos e apreender novos acerca das teorias e abordagens didático pedagógicas, além de, nesse intermeio, também realizar cursos de aprofundamento e extensão, ampliando minha bagagem de informações e conhecimentos.

A formação continuada vem sendo considerada um dos elementos essenciais no desenvolvimento profissional do professor. Para Amaral e Fracalanza (2013, p 3), essa formação deve ocorrer a partir da articulação de saberes provenientes “da prática reflexiva, da teoria especializada, dos conteúdos específicos, da militância político-pedagógica, constituindo um corpo de conhecimentos permanentemente provisório, denominado saber escolar”

Em 2012, “saio” da formação para a formação. Ingresso na carreira de docente em cursos de formação inicial de professores, onde me encontro até hoje e para sempre – eu creio!. Ressalto que nunca saímos dos processos formativos, estamos em uma formação contínua. Cotidianamente aprendo com meus aprimoramentos dos conteúdos ministrados, com as convivências e vivências diárias com alunos e colegas de profissão, com as pesquisas científicas desenvolvidas, os



projetos de extensão que coordeno e colaboro. Como diz Guimaraes Rosa, “o homem nasceu para aprender, aprender tanto quanto a vida lhe permita”.

Belintane (2013) nos traz que a visão de continuidade nos leva à ideia de memória coletiva, isto é, de se fazer durante a vivência e convivência com a área ou disciplina que leciona, com a escola e seus atores, sendo esta, lócus de formação rotineira.

Rodrigues, Therrien e Menezes (2016, p. 31) asseguram que

é relevante entender que a formação contínua dos professores não se restringe a cursos pontuais e programas de formação normativos e prescritivos. Tem a ver com uma gama de atividades, concepções, valores e conhecimentos que permeiam o contexto da profissão docente em sua totalidade. Nesse caso, é preciso considerar aspectos pessoais, profissionais, curriculares, organizacionais e sociais, além das reverberações da política educativa externa.

Este processo formativo docente fica evidenciado no atual momento que vivemos, em que a pandemia causada pelo coronavírus nos leva estar em processo de isolamento social, emergindo a necessidade do uso das tecnologias digitais para mediar o processo de ensino e aprendizagem, já que as saídas governamentais para isso foi a realização de atividades educacionais *online*. Nesse sentido, é que Pericachos et al. (2020), reafirmar a positividade neste cenário, pois possibilitou haver uma melhor gestão das ferramentas e recursos tecnológicos, além de propiciar um amadurecimento do alunato no protagonismo do seu processo de aprendizagem, bem como a utilização dessas ferramentas/recursos por parte dos professores.

Nada obstante, a realidade espanhola citada pelos autores supracitados não pode ser estendida para o Brasil, pois há a observância das desigualdade sociais, não proporcionando uma igualdade de acesso ao processo educacional para todos os alunos da rede publica e particular, de modo que não se equivalem nas condições e oferta de recursos tecnológicos, internet de alta velocidade, um ambiente adequado que proporcione uma aprendizagem efetiva (SANTANA-FILHO, 2020).

Apesar do exposto, Torrecillas (2020) apresenta dados que demonstram, na Espanha, a inabilidade tecnológicas de professores universitários, fato agravado, quando ampliada para professores vinculados à educação básica, sobretudo, quando



dados de investigação da situação brasileira puderem ser detalhado/publicados, sendo este cenário “jogado” ao professores sem haver capacitação necessária, podendo criar uma lacuna no processo de ensino, precarizando, ainda mais o trabalho docente.

Para Santos (2015), a precarização do professorado deva-se a cinco possíveis razões: econômico ou salarial, o desprestígio social, quando comparados a outras profissões que necessitam de mesma formação, o psicológico, ou autodesvalorização – perda de identidade do próprio profissional - o da obsolescência e por fim, o da desqualificação ou da degenerescência.

A luta contra essa desvalorização, não é recente. No início do século XX observamos as primeiras associações docentes, que, primariamente, além da valorização da profissão, também preocupava-se com “o preparo cultura e o lazer de seus associados, procurando criar bibliotecas e organizar eventos” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.112). Na década de 50, em Salvador, Bahia, ocorreu o I Congresso Nacional de Professores Primários,

discutindo a formação de professor rural, discussão de métodos de ensino, dos vínculos entre a política e a atuação do professor, aposentadoria, bem como as novas demandas que as condições sociais faziam à escola primária (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.132).

Por todos esses problemas, o professorado, segundo autores citados anteriormente, era “quase um marginal no mundo das profissões” (Ib idem, p.160). Contudo, a docência permeou toda minha vida, desde criança. Porém, é consenso nacional sobre a importância da valorização profissional e intelectual dos professores, que são base da qualidade do ensino e da educação, devendo haver, com urgência, um conjunto de políticas governamentais de valorização da docência e do professor, se quisermos mesmo construir um País minimamente decente.

(IN)CONCLUSÕES

As narrativas autobiográficas, como realizada até aqui, apresentam-se como um procedimento essencial para um processo de “antropoformação”, como sugere Pineau (2005, p. 110), no qual a partir das memórias e narrativas podemos questionar e refletir sobre si, o outro e o mundo, inter-relacionando com o contexto do ontem, hoje e o amanhã, num processo cíclico e inconclusivo.

Tudo isso posto, fica perceptível que a escolha da docência como carreira profissional sempre foi uma opção pessoal e que entrelaça-se durante toda a minha constituição de ser humano e que, apesar de incentivarem, meus pais ficaram apreensivos pelo meu futuro. Uma visão, de certa forma, compreensível, principalmente para quem vive diuturnamente na educação e sente, na pele, a desvalorização governamental, social e remunerativa que tem a profissão docente.

Mas, hoje, tenho a ciência que o professor tem um papel social fundante na construção de uma sociedade justa igualitária, dentro e fora da sala de aula, lutando por educação pública, de qualidade, de valorização da carreira docente pois, somente assim, poderemos diminuir as desigualdades e promover o crescimento qualitativo de uma nação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ivan Amorosino; FRACALANZA, Hilário. Formação continuada no ensino de ciências: programas e ações. **Ciências em Foco**, v. 1, n. 1, 2013.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 177-193, 2013.

BOURDIEU, P. **Les rites comme actes d'institutions**. In: CENTLIVRES, P. et HARINARD, J. (dir.). Les rites de passages aujourd'hui. Actes du Colloque de Neuchâtel, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. 2009.

CUNHA, J. L. da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, 51 (17), 38-47, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. 2ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DIAS, Hildizina Norberto; ANDRÉ, Marli. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, v. 1, n. 3, 2016.

FERREIRA, Jean Carlo Ricieri; LOPES, Ricardo Luis. O plano real e seus efeitos sobre a estrutura produtiva do Brasil: um estudo sobre as importações. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, v. 1, n. 1, 2015.

FRANZOI, Luiz Carlos; DE MORAIS, Marcos Cesar Porfirio. Redemocratização do Brasil. **JICEX**, v. 4, n. 4, 2017.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Sousa. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer**. Cérebro, memória e esquecimento. Rio de Janeiro: Vieira&Lent, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-Formação**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.. **Histoire & Comparaison**: essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 33, pp. 111-125, 2016.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PERICACHO, M.; ROSADO, J.A.; PONS DE VILLANUEVA, J.; ARBEA, L. Experiencias de Docencia Virtual en Facultades de Medicina Españolas durante la pandemia COVID-19 (I): Anatomía, Fisiología, Fisiopatología, Oncología. **Revista Española de Educación Médica**, v. 1, n. 1, p. 32-39, 2020.

PINEAU, G. **Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida**. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. Formação contínua de professores no diálogo entre a Universidade e a Escola: O protagonismo do PIBID. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, p. 25-41, 2016.

SANTANA-FILHO, M. M. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, DOCÊNCIA E O CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020.

SANTOS, Westerley Antonio. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude-Revista de Filosofia**, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

TORRECILLAS, C. El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. **ICEI Papers**. 2020.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

Recebido março de 2021

Aprovado julho de 2021.