

# Curso de pedagogia no Rio de Janeiro após diretrizes curriculares nacionais: políticas de conhecimento e formação

Education/Pedagogy  
degrees in Rio de Janeiro  
after national curriculum  
guidelines: policies of  
knowledge and training

**Inês Ferreira de Souza Bragança**

[inesbraganca@uol.com.br](mailto:inesbraganca@uol.com.br)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Submetido em março de 2014

## Resumo

O presente artigo tem como foco *políticas de conhecimento e formação*, no contexto do Curso de Pedagogia, organizando-se em duas dimensões que se articulam: (1) a primeira dirige o olhar sobre as políticas que envolveram a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), especificamente no Rio de Janeiro, e (2) a segunda para os processos capilares de formação, por meio do acompanhamento, ao longo de toda graduação, de um grupo de estudantes, tendo como referência teórico-metodológica a abordagem (auto)biográfica. Assim, a pesquisa envolveu diferentes dimensões, espaços e tempos, entre micro e macropolíticas. Foram analisadas quinze matrizes curriculares e sete propostas pedagógicas de Cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro e realizadas entrevistas com três coordenadoras de curso. Outra dinâmica consistiu na realização de encontros com um grupo de estudantes ao longo dos quatro anos de graduação, visando acompanhar o processo formativo. A pesquisa permitiu perceber que as Diretrizes trouxeram o impacto esperado da força de uma política educacional na reorganização dos cursos e indicam apropriação dos princípios do texto legal quanto à presença da docência, da gestão educacional e da pesquisa no processo formativo. Se por um lado, as políticas de conhecimento e de formação docentes apresentam uma proposta de interferência nas dinâmicas institucionais, nas reformulações curriculares, no perfil profissional, por outro, é na vivência cotidiana dos cursos que esses sentidos se materializam, em um processo identitário singular do próprio curso e dos sujeitos envolvidos – professores/as, alunos/as, coordenadores/as.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Políticas de formação. Abordagem (auto)biográfica.

## Abstract

This article focuses on knowledge and training policies in the context of the Education degree. It is organized into two interrelated dimensions: (1) policies involving the implementation of the National Curriculum Guidelines (NCG), specifically in Rio de Janeiro; (2) capillary training processes through longitudinal monitoring of a group of students, taking as theoretical and methodological grounding the (auto) biographical approach. Acknowledging the central role of the Pedagogy degree in training early years teachers, the research involved different dimensions, spaces and times, with particular focus on micro and macro policies for knowledge and training. Fifteen curriculum matrices and seven pedagogical proposals of courses in Rio de Janeiro were analysed and interviews were conducted with three course coordinators. Another data collection device consisted of meetings with a group of students over the four years of undergraduate study, aiming at monitoring the training process. The research allowed to realize that the Guidelines brought the expected impact of the strength of an educational policy in the reorganization of courses and indicate ownership of the principles of legal text for the presence of teaching, education management and research in the training process. Findings indicate that, on the one hand, policies of teacher knowledge and training have represented a proposal for external interference in institutional dynamics, in curriculum reviewing and in job profiles, on the other hand, it is the daily life of the courses that these meanings are materialized in an identity process that is unique to the course itself and to the individuals involved - teachers, students, coordinators.

**Keywords:** Education degree. Educational policies. (auto) biographical approach.

## 1. Introdução

O presente artigo enfoca *políticas de conhecimento e formação*, no contexto do Curso de Pedagogia, organizando-se em duas dimensões que se articulam: (1) a primeira dirige o olhar sobre as políticas que envolvem a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), especificamente no Rio de Janeiro, e (2) a segunda para os processos capilares de formação, por meio do acompanhamento, ao longo de toda graduação, de um grupo de estudantes do Campus São Gonçalo da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Partindo da centralidade da graduação em Pedagogia, na trajetória de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta da pesquisa envolveu diferentes dimensões, espaços e tempos, destacando micro e macropolíticas de conhecimento e formação.

O projeto inicial, articulado ao Programa de Iniciação Científica, foi elaborado no final de 2007 e teve seu início em 2008, tendo como título *Curso de Pedagogia: políticas, memórias e projetos*. Nos quatro anos de desenvolvimento observamos que a pesquisa foi se desdobrando e, em cada ano, dando revelo a diferentes perspectivas do estudo.

Como etapa introdutória e de contextualização, a pesquisa levantou, em 2008, o perfil dos ingressantes no Curso, nos Campi São Gonçalo e Niterói, centrando-se nas seguintes questões: *O que busca, no Curso de Pedagogia, o estudante que ingressou no 1º e no 2º semestres de 2008, nos campi São Gonçalo e Niterói? Qual o sentido atribuí, a priori, à formação proposta para a Graduação em Pedagogia?*

*Como se delinea o perfil sociocultural e profissional desses alunos? Quais os caminhos de formação anteriormente percorridos?* Os resultados do levantamento do perfil levaram-nos ao encontro de indícios e sinais que se restringem a uma pequena amostra situada em duas unidades do Curso de Pedagogia, mas que permitiram tecer algumas reflexões e levantar outros questionamentos.

No grupo pesquisado, encontramos um estudante jovem-adulto das camadas populares da sociedade brasileira que representa uma geração que está tendo maior possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Um aluno que vem, em sua maioria, da escola pública, trabalha e busca no Curso de Pedagogia maior qualificação e conhecimento, visando sua inserção profissional no campo educativo e também em outras áreas para as quais a graduação é sempre desejável enquanto possibilidade de ascensão pessoal-profissional. A formação superior coloca-se, assim, como caminho de construção do conhecimento e como possibilidade profissional. Há, no grupo pesquisado, um maior número que fez formação geral ou técnica do que Curso Normal o que vai confirmando a afirmação da graduação em Pedagogia como *lócus* da formação inicial de professores. Para os participantes da pesquisa que já atuam como docentes, o Curso vem se colocando como um espaço importante de reflexão sobre a prática.

A partir desse estudo inicial, a continuidade da pesquisa, em 2009, foi se delineando no sentido de olhar os processos capilares de formação, por meio do acompanhamento, ao longo de toda graduação, de um grupo de alunos do Campus São Gonçalo que participaram do levantamento do perfil realizado em 2008. Nessa etapa, focalizamos a *formação*, no contexto do Curso de Pedagogia, especialmente quanto aos desdobramentos do processo vivido ao longo do curso na trajetória

de vida/formação de um grupo de estudantes. Esse acompanhamento foi realizado até o segundo semestre de 2011, com a conclusão da graduação pelos referidos estudantes e foi desenvolvido por meio de *Seminários de Histórias de Vida e Formação*<sup>1</sup>, com a perspectiva de acompanhar a trajetória de formação dos participantes, ao longo do Curso, destacando as potencialidades da graduação em Pedagogia e da experiência narrativa nos movimentos de formação e reconstrução identitária docente.

Em 2010, registramos a articulação do projeto à linha de pesquisa *Políticas Públicas e Gestão* do Mestrado em Educação da UNESA, com o título *Curso de Pedagogia no Rio de Janeiro após Diretrizes Curriculares Nacionais: Políticas de conhecimento e formação*, tendo recebido financiamento da FAPERJ. Ao longo do referido ano, demos continuidade ao acompanhamento do grupo de estudantes do Campus São Gonçalo e focalizamos a dimensão das macropolíticas de formação, especialmente as novas configurações assumidas pelo Curso de Pedagogia, no Rio de Janeiro, após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006<sup>2</sup>.

Apresentamos, assim, os caminhos percorridos, bem como reflexões sobre os resultados da pesquisa, nas duas dimensões apresentadas.

---

<sup>1</sup> Tendo como referência a abordagem de investigação-formação, os Seminários de História de Vida e formação consistem no trabalho com um grupo no qual os participantes narram, de forma oral e escrita, suas histórias na presença dos outros participantes.

<sup>2</sup> Nessa etapa, o projeto foi encaminhado à FAPERJ e contemplado com financiamento APQ1.

## 2. Relato de uma pesquisa partilhada - atuação de mestrandos e estudantes do Curso de Pedagogia

A pesquisa realizada toma como perspectiva teórico-metodológica a abordagem de investigação-formação, buscando um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformação individual e coletiva. Além do caráter de ação dialética, de busca de transformação, Josso (1991) destaca como característica dessa proposta metodológica o sentido de “experiência”: a pesquisa-ação e a pesquisa-formação geram uma experiência que apresenta uma natureza específica. Se no positivismo encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que, potencialmente, produz conscientização.

Em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigação, nessa abordagem, perspectiva um movimento de formação, de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como sujeitos da pesquisa. Buscamos, assim, desenvolver um processo de construção e de partilha ao longo do caminho trilhado contando, com significativa presença de estudantes da graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação que atuaram efetivamente como pesquisadores.

Na primeira etapa realizada em 2008, contamos com quatro estudantes de Pedagogia que participaram da elaboração, aplicação e tabulação do questionário para levantamento do perfil dos graduandos

que estavam iniciando o curso. Do relatório de uma das participantes-pesquisadoras, destacamos o seguinte registro:

Ao analisarmos as respostas dos alunos do 1º período da Universidade Estácio de Sá, matriculados no campus São Gonçalo e Niterói, verificamos que o objetivo principal dos alunos é adquirir melhores condições na área profissional, novos conhecimentos para ampliar sua prática educativa na sala de aula; existe uma preocupação geral com a didática que eles desenvolvem nas escolas, pensam em compartilhar seus novos conhecimentos no trabalho como professora e/ou coordenação da escola, estão buscando também uma valorização da vida. (PAZ; MENDES, 2008)

Observamos na citação um movimento de reflexão crítica, por parte das estudantes, sobre os dados encontrados, apontando para um permanente movimento de formação ao longo da caminhada de pesquisa.

Registramos, também, a participação de estudantes no acompanhamento da turma de Pedagogia do Campus São Gonçalo, realizado de 2009 a 2011, por meio do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas junto ao grupo. Os encontros da pesquisa realizados com as bolsistas voluntárias evidenciaram o processo de formação, pois ao mesmo tempo atuaram como pesquisadoras e como sujeitos da pesquisa. Ao longo do processo foram incentivadas ao registro de suas experiências de formação e de pesquisa por meio do diário de itinerância (BARBIER, 2002).

Diário de uma Estudante...

Início esta reflexão a partir de uma série de observações feitas ao longo de todo o curso de pedagogia, desde a minha entrada em 2008, onde por vários momentos me perguntei: Por que Pedagogia? Lembro-me da busca e do caminho que percorri até descobrir com o que realmente eu me identificava e foi através do autoconhecimento e do ato de coragem que me propus em querer mudar a minha história movida pelo sentimento e pelo amor ao próximo. Através desse universo pude perceber o quão é envolvente e saboroso o

mundo pedagógico e quanto é importante um olhar diferenciado do mundo em que vivemos. Sinto como se tivesse buscando uma essência maior dentro dos bastidores da educação (PEIXOTO, 2010).<sup>3</sup>

Como vemos no texto de Fernanda Peixoto, a pesquisa sobre os motivos da escolha do Curso de Pedagogia encaminhou uma reflexão sobre seu próprio processo formativo.

A partir da vinculação da pesquisa ao Programa de Pós-Graduação da UNESA, em 2010, passamos a contar com a participação dos mestrandos, por meio do componente curricular Pesquisa e Prática em Educação que visa à participação direta dos orientandos na pesquisa desenvolvida pelo professor-orientador. Os encontros semanais, realizados no segundo semestre de 2010 e 1º e 2º semestres de 2011, favoreceram um fértil intercâmbio entre estudantes do Curso de Pedagogia e os mestrandos em Educação.

Em cada semestre focalizamos uma das etapas de trabalho, contando com a efetiva participação dos alunos, a saber: 2º semestre de 2010 - realização da revisão de literatura; 1º semestre de 2011 - levantamentos e análise das propostas pedagógicas e matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia, 2º semestre de 2011 - realização das entrevistas com os coordenadores dos Cursos e início do 1º semestre de 2012 – análise de conteúdo das entrevistas.

A participação dos estudantes aponta para um sentido de pesquisa-formação; o foco não se colocou apenas no levantamento e análise de dados em função da problemática proposta, mas também em favorecer um processo de formação de todos os envolvidos ao longo da pesquisa.

---

<sup>3</sup> Diário de itinerância, Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2010.

Considerando os objetivos e os caminhos trilhados na pesquisa, apresentaremos, a seguir, as duas dimensões desenvolvidas no trabalho de campo: 1) análise da configuração dos Cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro, após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, e 2) do acompanhamento de uma turma do Curso de Pedagogia, desenvolvido por meio da abordagem de investigação-formação.

### **3. Configuração dos Cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais**

Visando uma análise ampla da organização dos Cursos de Pedagogia no Rio de Janeiro, desenvolvemos estudo documental das propostas curriculares de instituições públicas e particulares que constituíram amostra selecionada para a pesquisa e realizamos entrevistas com coordenadores.

Para definição da amostra foi realizado, em 2011, levantamento no site do MEC de todos os Cursos reconhecidos no referido Estado, registrando-se a informação de que 56 (cinquenta e seis) municípios contam com um total de 76 (setenta e seis) instituições que oferecem Curso de Pedagogia, incluindo cursos presenciais e a distância tal como registramos no quadro abaixo.

Considerando que a pesquisa propôs um estudo que contemplasse todo o Estado, bem como a necessidade de delimitação da amostra, definimos os seguintes critérios: focalizar os cursos presenciais, contemplar todas as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e incluir instituições públicas e particulares.

A partir desses critérios, definimos as instituições que fizeram parte do estudo. Tendo em vista a documentação necessária para análise – proposta pedagógica e matriz curricular - realizamos uma busca desses documentos nas páginas das instituições e, quando necessário, entramos em contato por e-mail com a coordenação dos cursos para solicitação do material. Com o resultado das buscas pela Internet e também dos retornos recebidos por e-mail foi possível realizar a análise das seguintes instituições e documentos:

	Quantitativo	Análise de matriz curricular	Análise de proposta pedagógica
Instituições públicas:	5	5	4
Instituições privadas:	10	10	3
Totais	15	15	7

Quadro 1: Quantitativo de cursos que fizeram parte da pesquisa.

A análise realizada nos permitiu perceber que as Diretrizes trouxeram o impacto esperado da força de uma política educacional na reorganização dos cursos que constituíram a amostra da pesquisa. As propostas e matrizes curriculares dos 15 cursos, bem como o depoimento das coordenadoras, indicam apropriação dos princípios do texto legal quanto à presença da docência, da gestão educacional e da pesquisa no processo formativo.

É interessante observar, entretanto, como a particularidade da configuração de cada curso traz indícios de que as instituições se apropriaram das Diretrizes, cumprindo exigências quanto às áreas de

formação e carga horária, mas mantendo delineamentos da proposta específica de formação da instituição, considerando também as demandas externas. Nesse movimento, perspectivamos atravessamentos entre macro e micropolíticas nos encaminhamentos das DCN e na organização dada a cada curso.

Observamos essas especificidades em diferentes dimensões da análise. Quando colocamos de um lado as instituições públicas e do outro as particulares, percebemos, nas propostas pedagógicas das primeiras, ênfase no compromisso social e político, especialmente com a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise se concretiza pela significativa presença de disciplinas ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica e aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino. Nas instituições privadas, no conjunto de disciplinas, ressalta-se o relevo dado à gestão, especialmente nas organizações não escolares. Relacionamos esse cenário à histórica defesa da formação docente em nível superior pelas instituições públicas e, pela própria natureza das instituições particulares, à presença, antes das Diretrizes, de habilitações voltadas para a área empresarial e que agora consubstanciam o campo de atuação do pedagogo em organizações não escolares.

Voltando ao cerne da pesquisa quanto à articulação entre docência e gestão educacional, é possível afirmar que os cursos refletem esse *indicativo*, mas a análise do quantitativo de disciplinas voltadas para cada um dos campos torna flagrante a significativa presença da docência e o pouco espaço de estudos voltados para gestão educacional. Observa-se que a gestão voltada para o ambiente escolar está presente em todos os cursos analisados, contando,

entretanto, com um número reduzido de disciplinas. Registram-se, nesse aspecto, configurações em que o único Curso que não apresenta disciplina diretamente voltada para gestão educacional, conta com Estágio em Gestão de Processos Educacionais e, por outro lado, dos 14 Cursos que contam com disciplinas na área, 5 não dispõem de estágio específico.

É possível observar um longo movimento de tessitura de uma proposta de formação para Pedagogia no Brasil que culmina com a LDB e, posteriormente com as DCN. Esse movimento aponta para a complexidade das políticas de conhecimento e formação. A publicação das Diretrizes indica o fechamento de um ciclo, mas o movimento continua nas polêmicas de defesa e de crítica do texto legal e, especialmente, na vivência cotidiana, na reinvenção/reconstrução da política que se dá no dia a dia dos cursos de graduação.

#### **4. Acompanhamento de um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia: caminhos narrativos e de formação**

Insistindo na importância do curso superior para a formação de professores, destacamos as seguintes indagações: qual o potencial da formação no Curso de Pedagogia na produção da identidade profissional do/as professores/as dos primeiros anos do Ensino Fundamental? Quais os processos constituem a complexa rede que envolve formação e reconstrução identitária? O trabalho com as histórias de vida pode potencializar processos de formação de professores e contribuir para a busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada? As questões apresentadas apontaram

para a perspectiva de investigação-formação, por meio de *Seminários de Histórias de Vida e Formação*.

O desenvolvimento dessa etapa da pesquisa vem atravessado pela prática docente. No primeiro semestre de 2008, conheci uma turma de primeiro período com a qual trabalhei ao longo de três semestres. Por meio do Programa de Iniciação Científica, propusemos os encontros de *pesquisa-formação* e essa a turma foi convidada para participar, pela proximidade que já tínhamos estabelecido. O grupo aceitou o desafio e fomos articulando experiências docentes vividas com a turma aos encontros específicos para o desenvolvimento da proposta de investigação. Com esses movimentos, buscamos estabelecer uma aproximação mais efetiva da trajetória de vida e formação dos alunos, perseguindo sentidos da formação acadêmica vivida no Curso de Pedagogia, bem como a potencialidade da narrativa nesse processo.

Quantas vidas comporta uma história de vida? Quantas faces? A formação, enquanto movimento de produção pessoal, de certa forma implica processos identitários, caminhos de construção de si na relação com os outros e com a natureza-cultura - auto, hetero e ecoformação. Nas dinâmicas vividas com o grupo destacou-se o desafio de viver as muitas faces de mulher, de filha, de mãe, de estudante, de professora, desafio de manter o tênue equilíbrio, de viver a intensidade de cada experiência. No encerramento de nossas reflexões, fizemos a leitura do livro infantil “Gente quemora dentro da gente”, de Jonas Ribeiro, e colocamo-nos no exercício de lembrar dos muitos outros que atravessam nossas trajetórias. Nas palavras do autor “gente de vários sabores, gente de vários amores” (RIBEIRO, 2001, p.19).

Os últimos encontros focalizaram uma reflexão sobre a experiência vivida no curso. Identificamos nas narrativas a afirmação de maior

compreensão sobre o campo da Pedagogia: “mas hoje vejo com outros olhos, porque achava que eu só poderia dar aulas. Percebi e entendi que não, tenho outras opções” (Depoimento de uma participante). As reformulações curriculares que ocorreram na Universidade, inicialmente por influência das Diretrizes para a Formação de Professores de 2002 e, posteriormente, com as Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) foram sentidas na experiência de duas participantes do grupo. Uma narra um sentimento de “confusão”, “a impressão de que nada ainda se definiu” e outra observa que o curso está “bastante mudado, uma vez que a grade curricular veio sofrendo mudanças, como por exemplo, novas disciplinas [...]” (Depoimento de uma participante). Interessante que a mesma estudante reconhece mudanças no curso e também em seu processo de formação: “também vejo como uma realidade que, com certeza, tem mudado minha maneira de ver o mundo” (Depoimento de uma participante).

Para uma participante do grupo que, ao entrar na graduação, já atuava como professora e que tem grande experiência docente, o curso favoreceu oportunidade de atualização profissional, de afirmação de seus saberes: “sou uma profissional mais coerente, atualizada, competente e respeitada no meu serviço. Tenho a oportunidade de praticar toda a teoria que recebo aqui, podendo, assim, assimilá-la e avaliar o que posso ou não empregar” (Depoimento de uma participante).

Quanto às expectativas de futuro, foi muito recorrente a narrativa sobre o desejo de continuidade da formação, especialmente por meio de cursos de Pós-Graduação e também a perspectiva de realização de concursos e de atuação na prática profissional. A estudante que já atua como professora ressalta a possibilidade de contribuir com seu espaço

de trabalho e relata que antes de terminar o curso já recebeu convite para assumir afunção de coordenação na escola.

As sete alunas que participaram dos encontros até a conclusão da pesquisa parecem “fisgadas” pelo sabor do saber e nas palavras do grupo parece que houve um certo “contágio”, pois na escola onde uma trabalha mais três professoras voltaram a estudar. O relato de outra estudante registra que o movimento de estudo envolveu também o marido e a filha. Nos dois casos, observamos que pessoas do convívio das estudantes foram mobilizadas por meio do desejo de estudar, do envolvimento com a graduação das estudantes de Pedagogia.

Nesse mesmo contexto, solicitamos a produção de imagens-símbolo dos diferentes momentos vividos no curso: a entrada, o processo de formação e as expectativas de futuro. Uma das representações da chegada à Universidade, como marco para o grupo, foi um *bolo*, simbolizando comemoração, festa, mas também encontramos *pontos de interrogação* sobre o que viria e uma grande *escadaria* a subir. Quanto à formação acadêmica, dos símbolos escolhidos, destacam-se a presença de imagens que remetem a um processo de crescimento, de obstáculos vencidos, como *escadas*, *degraus*, *plantas em desenvolvimento*, *linhas sinuosas*. A graduação como itinerário não previsível de formação, vivido com muitos avanços e recuos. Já as perspectivas de futuro se apresentam com força na figura de *pássaros*, *interrogações*, *caminhos abertos* e *escolas*. Apesar da ansiedade vivida com o término do curso, observamos o sentimento de fechamento de ciclo e de abertura de novos desafios.

Na visão de conjunto, percebemos o caminho de narrativa partilhada que acompanhou os encontros, uma troca de experiências sobre os percursos formativos e identitários e também o relato sobre os

impactos da graduação em Pedagogia em um olhar crítico sobre as contribuições do Curso.

Além dos encontros coletivos, realizamos entrevistas biográficas com quatro participantes: Rafaela, Eliane e Lidiane com experiência no magistério antes da entrada no Curso de Pedagogia e Janaína que não fez o curso normal e iniciou a experiência profissional como professora em 2009, cursando o terceiro período de Pedagogia. Apresentaremos fragmentos das trajetórias de vida, dando visibilidade à formação como “tessitura narrativa de intrigas” (BRAGANÇA, 2012) entre dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais.

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas na Universidade, em uma sala da biblioteca especialmente reservada para essa finalidade. Todas foram transcritas e trabalhadas por meio de análise de conteúdo, inicialmente em um estudo vertical<sup>4</sup>, por meio da identificação dos eixos temáticos relevantes e do fluxo narrativo de cada uma e, posteriormente, horizontal no estabelecimento de diálogo entre as diferentes trajetórias.

Iniciamos as entrevistas lendo o “contrato de trabalho”, documento com os princípios que orientam a pesquisa. Como as narradoras faziam parte dos encontros coletivos dos Seminários de História de Vida e Formação, já conheciam a pesquisadora, bem como os objetivos do trabalho e todas demonstraram disponibilidade e envolvimento no encontro individual. Seguimos mediadas pelo roteiro, mas deixamos fluir a conversa, o fluxo narrativo próprio de cada uma.

---

<sup>4</sup> A análise de conteúdo vertical das entrevistas foi realizada no contexto da Prática de Pesquisa (Mestrado UNESA), no primeiro semestre de 2012, pela professora coordenadora da pesquisa e pelas mestrandas Julieta de Macedo Moreira, Roberta Moore e Zélia Dias Lubão.

Considerando que o processo de formação envolve diferentes espaços e tempos existenciais, nossa proposta não foi de uma narrativa temática, ou seja, voltada apenas para os objetivos mais específicos da pesquisa, mas puxamos fios de diferentes etapas e dimensões da trajetória, buscando favorecer a narrativa oral da biografia educativa. Tomando como fundamentação os trabalhos de Dominicé (2000), uma narrativa alargada que procura dar visibilidade às experiências formadoras ao longo da vida.

Ao longo da conversa cada uma foi apresentando seu caminho identitário nas sempre fortes relações pessoais, familiares e contextuais da infância, juventude e vida adulta; não em ordem cronológica, mas de acordo com sentidos tecidos ao longo da própria narrativa. Inicialmente buscamos, na força das palavras das narradoras, o fio construído para apresentar suas trajetórias e, a seguir, destacaremos, especialmente, a análise feita por elas sobre o Curso de Pedagogia.

*Rafaela* vem de uma família de pais separados, mas com o pai muito presente. Ele era de uma família humilde, estudou, fez duas graduações – economia e história - “um motivo de orgulho”. Já a influência materna é focada em valores como: amizade e caminho do bem. Estudou em uma escola particular tradicional em São Gonçalo que proporcionou uma base sólida na leitura e escrita. Na 7ª série foi preciso, entretanto, mudar para uma escola pública. Inicialmente sentiu pânico, mas logo veio o fortalecimento com a entrada em um mundo novo, com pessoas diferentes, onde se sentiu aceita e acolhida: “fui bem aceita pelo grupo, logo no meu primeiro ano fui eleita representante de turma, eu fui abraçada”.

Quanto à carreira docente, sua mãe dizia que tinha “nascido para ser professora” e ela, então, encaminhou-se para o Curso Normal do

Instituto de Educação Clélia Nanci, em São Gonçalo, um curso muito almejado e valorizado: “já era uma escola de elite, apesar do Instituto ser público, mas a formação de professores era um curso ainda muito almejado, muito valorizado. Eu terminei em 89 ainda estava na [risos] tropa de elite [risos]”. Lembra de momentos “raríssimos” como acompanhar uma passeata dos professores que estavam em greve, no Centro do Rio e de uma “revolução” dentro do próprio Instituto, no ano em que implantaram o uniforme de saia pregueada até os quadris e era proibido calça comprida, e veio um período de frio, “eu não me esqueço disso, aquele pátio enorme, todos os alunos sentados ali se recusando a ir para sala de aula, porque a gente queria uma negociação”. Logo após terminar o curso iniciou a trajetória docente em uma escola particular e “entre idas e vindas são 21 anos nesta escola”. Quanto às contribuições do Curso Normal para o exercício da docência, considera que “independente do curso que você faça não dá condições plenas para você exercer. Até porque eu fui para uma escola muito exigente, onde tinha 42 alunos que tinha que dar conta. Então eu recém formada, magrinha, 18 anos [risos]”.

*Elaine* traz, ao longo de toda narrativa, a presença de sua mãe professora como exemplo – “sempre foi muito incentivadora, muito inteligente [...], um modelo”. Viveu a experiência escolar em Duque de Caxias, cursou alfabetização, primeira, segunda e terceira séries na escola da mãe e da tia. A mãe influenciou sua escolha pela docência, pois dizia “professor trabalha num horário só... Ela tinha os motivos dela, mas aí acabou que quando eu cheguei lá tudo o que ela me ensinou a vida toda, foi assim de fundamental importância e tomei gosto, amei fazer o curso normal, foi maravilhoso”. Logo iniciou ensaios na docência; desde a oitava série dava aulas. Quando começou o estágio no Curso

Normal foi chamada para trabalhar na própria escola em que estudava e para isso recebia uma bolsa. Após a formatura, foi efetivada no Colégio e teve, também, experiências profissionais como docente em outros municípios. Quando se mudou para São Gonçalo, já cursando a graduação, ficou dois anos sem emprego. Em 2009 começou a trabalhar em uma escola de “fundo de quintal”, mas pediu demissão, por não concordar com as condições de trabalho e desejar ter a carteira assinada e foi, então, contratada por uma escola maior, onde atualmente trabalha.

Ao falar da infância, *Lidiane* lembradetempos difíceis. Com a separação dos pais, a mãe precisou trabalhar e ela mudou da escola particular para pública - toda sua rotina foi alterada. Mas nada disso interferiu em seu processo escolar - guarda lembranças boas da escola, era uma aluna tranquila e tinha bons amigos. Na 6ª série mudou para o IECN – “e eu comecei estudar lá e fui até o quarto ano... Eu não fui pra ser professora... Eu sempre brinquei de escolinha, mas era aquela coisa assim, tudo me encaminhou para ser professora. Minha mãe é professora”. Fez o Curso Normal de 2004 a 2007 e tem lembrança de ótimos professores. Em sua avaliação sentiu falta de matérias básicas de formação geral, mas consideragrandes ascontribuições quanto à aprendizagem de saber se expor e fazer trabalhos. Logo após terminar o curso, a mãe abriu uma escola onde começou a trabalhar e já tem diversas experiências profissionais como docente: “ao longo desse tempo, nunca trabalhei em outra coisa diferente e eu sempre, sempre estava em sala de aula. Da educação infantil já peguei todas as turmas - maternal, jardim, jardim dois, jardim três e esse ano eu estou com alfabetização”.

*Janaína* veio de “uma família muito humilde” e afirma “meu pai pescador, minha mãe faxineira. Morávamos em um bairro de Niterói, lá em uma favela e éramos muito, muito carentes mesmo”. Aprendeu a ler com a explicadora, entrou na escola e foi direto para alfabetização - “aí lá na comunidade tinha explicadora, que eu nunca esqueço dela, ela me acolheu e me dava aulas”. Sempre estudou em escolas públicas e ir para escola era um momento de felicidade. “Naquela época tava começando negócio de tráfico, às vezes minha mãe não deixava eu ficar na rua, quando ficava era num quintal pequenininho que tinha assim, brincando com umas amiguinhas de laço, de corda, jogava bola de gude e, assim, era muito restrito. Então quando chegava na escola, era o meu mundo”. Era boa aluna, tirava boas notas e tinha grande envolvimento com as atividades escolares – “tudo que tinha na escola eu queria fazer. Eu participei de grêmio, tinha laboratório, tinha negócio, na época, era fazer horta. Tudo que tinha ou assim o máximo que eu podia ficar na escola, porque lá minha mãe deixava eu ficar”. Mas também tem lembranças dolorosas e de constrangimentos passados na escola, quando era cobrada por não trazer o material escolar solicitado – “eu com vergonha, ia falar na frente de todo mundo que minha mãe não tinha dinheiro?”.

Começou a trabalhar aos 15 anos e se seguiram diversas experiências profissionais em sorveteira, imobiliária, vendendo seguros. No ensino médio foi para uma escola técnica fazer edificações, mas não se identificou. Ao casar, com 18 anos, saiu da comunidade e foi morar em um bairro também muito carente, mas que não tem crime organizado. Está muito envolvida com as questões do bairro e faz parte da associação de moradores. Com o casamento, o nascimento da filha e o trabalho, passou para o curso noturno e acabou parando de estudar.

Anos depois, com incentivo dos colegas de trabalho, retornou ao ensino médio e, no contato com os colegas estudantes, começou a sonhar com a possibilidade de fazer uma faculdade. Inicialmente buscou a graduação em Serviço Social, mas como não havia esse curso na Universidade em que fez o vestibular, optou por Pedagogia. Frente ao incentivo da mãe para que fosse professora responde: “professora, como? Não tem condições!”, mas cursando o 3º período de Pedagogia, recebeu convite para trabalhar em um pequeno colégio particular e, frente ao desafio de alfabetizar, contou com ajuda de suas colegas da Faculdade que já são professoras, afirmando um momento de especial felicidade.

Nas narrativas observamos uma diversidade de contextos e experiências, somos confrontados com a beleza da vida que se manifesta na presença de muitos outros – pais, explicadoras, professoras – “gente que mora dentro da gente” (RIBEIRO, 2001) e que nos atravessa, nos incentiva, nos ensina. Mas, dialeticamente, vemos também acontecimentos críticos como a separação dos pais, uma sociedade desigual, excludente, práticas escolares discriminatórias. Tudo isso de forma singular vai constituindo a itinerância humana que, segundo Barbier (2002, p.134), “em sua dimensão planetária, reflete o homem envolvido no movimento do jogo do mundo”. Jogo que nos transforma e forma e, no caso da profissionalidade docente, vai constituindo formas de ser e de estar no mundo e como professores.

A tessitura das itinerâncias de Rafaela, Elaine, Lidiane e Janaína as levou ao Curso de Pedagogia, em uma turma que ingressou em 2008. Para todas elas o início da graduação constituiu um acontecimento biográfico fundamental, a conquista de um sonho pessoal

e familiar. E, nesse momento do texto, focalizamos, as experiências vividas por elas na graduação.

As três que cursaram o normal fazem uma análise comparativa em relação à graduação em Pedagogia, destacando no primeiro uma formação instrumental/prática e no segundo o embasamento teórico:

O curso normal ele ensina, ele dá a base pra gente, é o alicerce, ensina literalmente a gente a dar aula, ensina como você tem que se portar dentro de uma sala de aula, o que a gente pode fazer, o que a gente não pode fazer, como que a gente tem que apagar o quadro, como não tem, o que, assim, a nossa moral diante da escola. A pedagogia, faculdade, o curso ele ensina a gente a teoria, por que a gente não pode fazer isso, entendeu? Por quê? (Lidiane)

Eram as áreas eram realmente de atuação de sala de aula, era didática, eram os conteúdos voltados para a sala de aula [...]. Eu não lembro de ter estudado tanto teóricos como eu tive oportunidade de ver aqui [...]. Mas eu senti assim agora, nessa formação, nessa graduação uma ênfase maior nessa parte de teoria mesmo, entendeu? (Rafaela)

Assim da lembrança que eu tenho de quando eu fiz o curso normal, o curso normal ele é mais primário, ele não é tão profundo quanto a graduação. (Elaine)

Se nas DCN e nos projetos dos cursos de Pedagogia analisados observamos ênfase na relação teoria e prática, que deveria ser materializada tanto nas disciplinas como nas 300h de estágio supervisionado, na experiência das estudantes o foco da graduação continua sendo o aprofundamento teórico. É interessante polemizar que, nas narrativas, essa afirmação não apresenta uma conotação negativa, mas uma contraposição com o Curso Normal que ressalta a profundidade dos estudos teóricos da Pedagogia. Do ponto de vista, entretanto, de uma avaliação do curso à luz dos debates acadêmicos e das Diretrizes, podemos afirmar que a imagem de ênfase sobre as

teorias, traz indícios de que o atravessamento teorias e práticas pode não estar alcançando os objetivos desejados.

Todas reconhecem significativas contribuições na experiência de formação vivida no curso, especialmente quanto à prática docente:

Já com a metade do curso eu já consegui mudar o tipo de avaliação que a gente fazia. Eram aquelas provas tradicionais aquela pergunta e texto, tudo tirado do texto onde não dava oportunidade da criança refletir. E eu já no 4ª período, já consegui fazer com que mudasse o tipo de avaliação que eu faço e consegui mostrar para as outras. E elas seguiram um caminho próximo, igual não tem necessidade, não é esse o nosso objetivo mesmo. E a gente vem trabalhando assim em parceria. (Rafaela)

Eu sempre gostei dessa coisa do lúdico, as coleções que eu comprava eram sempre voltadas para isso, para cruzadinha, caça-palavras, ditado recortado, coisas que eu sempre gostei. Quando cheguei aqui eu fui ver o letramento, em cantar as músicas, ver que não é só a “silabação” [...]. (Elaine)

Eu trabalho muito com interpretação de texto, eles desenham, contam uma historinha. “Vamos lá, vamos, desenha o que mais te chamou atenção”. Hoje em dia eu vejo, tem muita coisa aqui na faculdade que eu falo: “- caramba eu falo isso lá com as crianças”, tem muitas coisas que eu to aprendendo aqui que eu pretendo trabalhar com eles”. (Janaína)

Nas falas acima percebemos que as contribuições dirigem-se diretamente à atuação como docentes, *implicações formativas que podemos denominar específicas*, no sentido de que se direcionam a mudanças práticas no cotidiano da ação docente - na forma de preparar as questões de avaliação, na concepção sobre alfabetização, na forma de dinamizar as aulas e na relação com os alunos. Mas encontramos, também, *implicações formativas amplas*:

Aí mudou tudo e nem tudo [risos] até porque a essência fica (né?), mas muita coisa. Primeiro acho que assim a confiança que eu tenho em mim. Eu sempre falo isso, a gente fazia as coisas: Ah! Eu acho que esse é caminho. Ah isso eu acho que vai dar certo. Agora eu não acho agora eu tenho certeza! Eu tenho toda uma teoria que me

dá força para que eu caminhe naquele caminho, muita gente tá dizendo que vai dar certo, muita gente que não tem meu conhecimento que hoje eu adquiri e posso dar força para essas pessoas acreditarem, ousarem junto comigo. Aquilo que antes a gente fazia mais timidamente, hoje eu posso dizer: Não, gente, esse é o caminho mesmo, nós estamos certos! E através disso que a gente vai conseguir, vamos tentar, vamos mudar, porque uma escola 21 anos é impossível permanecer da mesma maneira”. (Rafaela)

Então eu tô lá, agradeço a tudo que estou vendo, é bom, está me trazendo um olhar crítico que eu não tinha antigamente, sem a graduação eu não teria esse olhar, então não quero alienar os meus alunos, não quero que eles fiquem alienados, o mundo tá aí e tá mau. (Elaine)

Na afirmação que “mudou tudo e nem tudo” temos sinais do movimento identitário que, dialeticamente comporta transformação e manutenção, traços que ficam, mas que em seu conjunto assumem novas feições nos caminhos de ser e estar pessoal e profissional. Nos trechos acima percebemos a força da graduação como espaço-tempo de reflexão crítica sobre as relações sociais e educativas, bem como enquanto possibilidade de afirmação de saberes.

Fechando a reflexão sobre o acompanhamento, lembramos que o primeiro encontro com a turma se deu no primeiro semestre de 2008 e se seguiram ainda mais dois semestres de trabalho docente. Observamos, entretanto, que nas oportunidades de partilha de narrativas orais e escritas, tanto nos encontros coletivos como nas entrevistas individuais, houve uma aproximação muito mais efetiva da turma e de cada uma das alunas, possibilitando adentrar no universo material e simbólico da vida. Lembramos do filme “Escritores da Liberdade”<sup>5</sup>, especialmente do momento em que a professora abre o armário, se surpreende com uma pilha de diários e, ao ler a história de

---

<sup>5</sup> Direção Richard LaGravenese.

seus alunos, se aproxima deles, abre canais para um diálogo mais próximo, efetivo e intenso. Por outro lado, os alunos ao escreverem suas histórias refletem, transformam-se.

Nas diversas dinâmicas vividas nos dez encontros, na escrita da biografia educativa e nas entrevistas observamos diferentes níveis de profundidade no processo narrativo; para muitas a narrativa oral e/ou escrita favoreceu um movimento reflexivo sobre a memória no entrelaçamento de experiências polifônicas da vida, da formação acadêmica e da trajetória profissional.

A dinâmica de acompanhamento do grupo de estudantes foi desenvolvida ao longo dos quatro anos da graduação em Pedagogia (2008-2011), ressaltando-se que essa dimensão da pesquisa iniciou-se anteriormente ao estudo da configuração assumida pela graduação em Pedagogia após DCN, por meio da análise das propostas pedagógicas e matrizes, mas foi apresentada tendo em vista o fio condutor do texto.

Esse panorama do trabalho de campo, entretanto, faz-nos questionar criticamente em que medida essas duas dimensões apresentam-se de forma independente e em que medida de fato dialogam constituindo uma mesma pesquisa. Por um lado, consideramos que as duas dimensões poderiam, sim, constituir estudos independentes, mas, por outro, buscando apoio em uma epistemologia complexa, acreditamos que o diálogo entre elas é muito mais enriquecedor ao debate que procuramos enfrentar.

Na análise das propostas e matrizes percebemos, conforme anteriormente sinalizado, que os cursos contemplam a articulação entre docência e gestão educacional, mas que a distribuição das disciplinas aponta para a ênfase na primeira e para o pouco espaço da segunda. Fazendo a análise das narrativas das quatro estudantes, percebemos

que, em suas trajetórias, a graduação se afirma como espaço-tempo de formação docente.

Observamos em um trecho da fala de Elaine que, ao afirmar o Curso de Pedagogia como oportunidade de aprofundar conhecimentos em relação ao que estudou no Normal, destaca: “eu tive uma disciplina específica para matemática, didática da matemática, um semestre todo, depois mais um semestre com a didática da língua portuguesa, depois mais um outro semestre com letramento sozinho, uma coisa mais profunda”. É interessante que, tanto nesse trecho como nos outros anteriormente citados, a relação feita com o Curso Normal enfatiza o estudo teórico ou o aprofundamento de áreas de estudo ligadas à docência, sem referência a ampliação da Pedagogia quanto às demais oportunidades de atuação profissional, ligadas à gestão educacional.

Trazendo, entretanto, a literatura da área e o debate quanto à formação de especialistas e de professores e a posição assumida pelas Diretrizes de formação articulada entre docência e gestão, podemos questionar: não será uma sólida formação para a docência fundamental à atuação profissional do pedagogo em outros campos? Nesse sentido, retornamos, ainda, à trajetória de Rafaela que já atua há 21 anos como professora e que, por sua experiência docente e por estar cursando Pedagogia, foi convidada para atuar na coordenação de sua escola.

[...] não é por estar usando uniforme diferente do delas que eu deixei de ser professora. Porque eu estou ali dentro de sala de aula e sei exatamente o que está acontecendo, porque tem uma diferença muito grande quando você se afasta (né?)?

Eu tento ser democrática [risos]. Mas como eu estava falando, então não é assim algo tão diferente do que eu vinha fazendo, porque eu sempre tive esse olhar do que eu buscasse não ficasse só para mim... A gente tem mais assim uma irmandade, uma escuta muito a outra.

Concordando com Rafaela, ter um saber construído dentro da sala de aula é fundamental à prática da coordenação que afinal “não é assim algo tão diferente”, pois como professora já partilhava seu trabalho com as colegas e aprendia com elas. Concordamos que seja pouco tempo, 3.200h, para uma formação tão ampla, mas ao ouvirmos em uma dinâmica realizada com o grupo que existe grande perspectiva de continuidade da formação por meio de cursos de pós-graduação, acreditamos que as especificidades eletivas poderão ser trabalhadas no caminho da autoformação ao longo da vida.

É importante destacar que não desconhecemos que, apesar das avaliações positivas das entrevistadas quanto ao impacto do curso em suas práticas pedagógicas, ainda estamos muito longe de poder afirmar que desenvolvemos uma “sólida formação para a docência”. Contudo, quando dirigimos o olhar para os muitos esforços das políticas governamentais encaminhados à formação de professores no Brasil na última década, para a significativa produção acadêmica da área e para a atuação dos sujeitos históricos que produzem a formação no dia a dia dos cursos, consideramos que estamos em um caminho de construção.

## **5. Algumas considerações sobre atravessamentos entre micro e macropolíticas de conhecimento e formação**

O título da pesquisa realizada e do presente artigo trazem uma expressão conceitual que se afirma de forma importante para a discussão proposta – *políticas de conhecimento e formação* e nos leva a retomar duas discussões fundamentais. Inicialmente, perspectivamos a fundamentação teórica de políticas de conhecimento enquanto tensões

que perpassam diferentes espaços e tempos da vida social, movimentos que produzem conhecimento e que tentam imprimir a ele uma direção, sempre, essencialmente política. E, a seguir, uma análise sobre o conceito de formação, buscando uma abordagem existencial, não como acúmulo de conhecimentos, mas como a possibilidade de se ver transformado por ele, tal como a imagem do oleiro e do barro proposta por Benjamin (1993). O conhecimento socialmente produzido apresenta direções, sentidos, endereçamentos: conhecimento para quem? Para quê? De que natureza epistemológica? Nesse sentido, não há neutralidade ou isenções. A pesquisa desenvolvida procurou sentidos de conhecimentos socialmente produzidos a partir da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, conhecimentos que se materializam em propostas curriculares e na prática de professores e alunos, conhecimentos que potencialmente afetam a vida dos estudantes e suas identidades profissionais como professores-pedagogos-pesquisadores-gestores.

Pensar a relação entre política e conhecimento traz a problemática do humano no processo de produção de sua existência para o centro de nossa abordagem, pois como nos propõe Gramsci (1991b), o homem como sujeito histórico se constitui a partir de uma série de relações ativas e orgânicas entre a natureza e os outros homens e são estas relações que definem a dinâmica da “polis” e instituem a produção do conhecimento.

Recorrendo à filosofia política nos deparamos com um conceito de *política* como “espaço comum dos cidadãos para as decisões fundamentais da coletividade” (CHAUI, 1987). Esta concepção ampla coloca-se frente ao entendimento da macropolítica como um espaço comum de construção da vida social. Questões como “guerra, paz,

forma de propriedade, gestão dos fundos públicos, regulamentação das fronteiras entre o privado e o público” (*ibid.*), são postas como temas de debate para o conjunto dos habitantes da *polis*. O Estado moderno e a constituição da burguesia trazem uma cisão. As questões que eram discutidas amplamente pelo conjunto da sociedade passam a se restringir a um grupo, o Estado, que representa os interesses de uma determinada classe. Por outro lado, surge o conceito de sociedade civil, como o espaço público, das relações sociais de trabalho, dos movimentos sociais. Gramsci, nos “Cadernos do Cárcere”, marca a ampliação do conceito de Estado e de política, apontando para a “socialização da política” que não se restringe aos espaços onde o poder se apresenta institucionalmente constituído, mas perpassa as múltiplas relações sociais em uma mediação recíproca (BRAGANÇA, 1998).

Já o conceito de *formação* apresenta ambiguidades. Jobert (*apud* DOMINICÉ *et al.*, 2000) afirma que a palavra designa duas realidades: uma prática social de formação, em diferentes instituições, e o processo pelo qual o indivíduo se constitui. Josso (1988), nesse mesmo sentido, refere-se à dificuldade semântica como sendo uma mesma palavra a indicar a atividade em seu desenvolvimento e o respectivo resultado. Analisando os conceitos de educação e formação, com referência à educação de adultos, Dominicé (1985) afirma, no mesmo sentido, que a educação relaciona-se a organizações e programas, mas a formação é dinâmica. “Ela depende da multiplicidade das interações que existem entre o ator individual ou coletivo e o ambiente educativo<sup>6</sup>”. A formação “depende” da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências.

---

<sup>6</sup> Tradução livre da autora.

Observamos que, se por um lado, as políticas de conhecimento e de formação docentes apresentam uma proposta de interferência nas dinâmicas institucionais, nas reformulações curriculares, no perfil profissional, por outro, é na vivência cotidiana dos cursos que esses sentidos se materializam, em um processo identitário singular do próprio curso e dos sujeitos envolvidos – professores/as, alunos/as, coordenadores/as.

Partindo dessa abordagem, entendemos que o espaço-tempo gerador de políticas de conhecimento e formação docente é múltiplo, apresenta-se sempre no plural, pois são construídas por atores sociais que discutem academicamente, que legislam, que estão no cotidiano da prática de formação coordenando cursos e suas reformulações, pelos professores e estudantes. E é essa multiplicidade que, no dia a dia, gera caminhos de formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia.

## Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

CHAUÍ, Marilena. A tortura como impossibilidade da política. In: ELOYSA, Branca (Org.). *Seminário do grupo: tortura nunca mais*. Petrópolis : Vozes, 1987, p. 28-37.

DOMINICÉ, Pierre ; GAULEJAC, Vincent de ; JOBERT, Guy ; PINEAU, Gaston. Que faire des histoires de vie? Retour sur quinze ans de pratiques. *Education permanente*, v. 1, n.142, p. 217-239, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. *La formation enjeu de l'évaluation*. 3. éd. Berne, Frankfurt: Peter Lang, 1985.

GRAMSCI, Antonio. *A Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Suisse: Editions l'Age d'Homme, 1991.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PAZ, Eliana; MENDES, Antonia Maria. *Relatório de Pesquisa*. São Gonçalo: Universidade Estácio de Sá, 2008.

PEIXOTO, Fernanda. *Diário de itinerância*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2010.

RIBEIRO, Jonas. *Gente que mora dentro da gente*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001.