

Elizeu Clementino de Souza
(Org.)

Autobiografias, histórias de vida e formação: **pesquisa e ensino**

Prefácio:
Maria Helena M. B. Abrahão



EDITORA



FUNDAÇÃO

Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação

VALESKA FORTES DE OLIVEIRA *

AS INTENÇÕES INICIAIS

A proposição deste texto é a de problematizar nossas pesquisas alavancadas por uma lógica produtivista, mostrando, através da experiência de um Grupo de Investigação/Formação o movimento de produção de sentidos. A relevância do que vimos investigando num contexto específico da educação – a formação de professores – tem sido para nós, a implicação (nossa e das pessoas que se envolvem). O que estamos produzindo com nossas incursões teórico-metodológicas? Que experimentação é esta – a narrativa de si – e como nos implicamos com elas? Sem nenhuma pretensão de dar respostas, nossa intenção está no levantamento de algumas questões que vêm envolvendo nosso pensamento e, ainda, na sistematização da trajetória de um grupo de formação/investigação que tem se proposto a mergulhar nesta experiência.

O PROCESSO DE CONHECER

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida quando a questão do saber se se pode diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (...) Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento (FOUCAULT, 1993, p.13).

Este é o exercício do pensamento como um ato de crítica à forma legítima e legitimada de pensar: a experiência de se imbricar e se colocar no próprio ato de conhecer. Mas é ainda, e não apenas, uma relação de amizade com o conceito.

Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas

* Universidade de Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil.

próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p.13).

É com esse intuito que me pergunto (e o faço em voz alta) que conceitos temos inventado a partir das nossas pesquisas? Que teorias e que efeitos têm sido escolhidas por nós e nos escolhem, na medida que somos incitados também a uma produtividade que se torna condição inquestionável para estar num lugar/espço: o acadêmico?

Fizemos alguns movimentos na história do pensamento educacional e é certo que estes acompanharam outros vividos a partir das demandas do contexto sócio-cultural e econômico das sociedades. Mas ainda precisamos pontuar que nossa disposição aos modismos também tem sido apontada como um traço característico de uma área de interfaces. Neste novo século, fomos impelidos a uma lógica produtivista e produtora de uma sensação de vazio e de repetição (do mesmo).

No entanto, parece que as próprias condições de organização do mundo do trabalho também no universo acadêmico têm efeito da quantidade/velocidade operadores determinantes. Então, corremos o risco de premidos pela necessidade de sermos velozes e quantitativamente eficazes, incorreremos num esvaziamento de sentido daquilo que estamos pesquisando-publicando. Talvez a carência do ineditismo em muitos campos da produção acadêmica seja um bom indicio disso a que me refiro (RATTO, 2006, p.p.76-77).

A desterritorialização necessária para que não fiquemos enclausurados, produzindo seitas e grupos de adeptos a determinadas produções e concepções é desejada e necessária para o próprio arejamento da área. Nosso tempo é o da interlocução com produções esquecidas, mas com potência e vigor para o diálogo com tudo que temos sistematizado até o presente momento. Porém, a sensação tem sido, mesmo que interconectados em redes de investigação, a de um esvaziamento de sentido e, de que nos comunicamos (será?), mas sem produzir efeito.

Adentramos o século XXI acometidos pelo desenfreado por verdades definitivas, pelo desejo de verdades prêt-à-porter. Problemas de fronteira fizeram misturar-se a razão, a emoção e a fé e presenciamos, especialmente no campo da educação, a consolidação e um certo fanatismo. O material de auto-ajuda, as revoluções instantâneas, os fenômenos de massa, as infinitas inteligências, um sem fim de arranjos anunciam que no interior de cada um, no fundo do fundo do fim encontra-se o infinito. (...) No que toca às idéias pedagógicas, podemos observar um amplo espectro que vai de extremo a extremo. Num lado, elas passam a funcionar como seitas: as teorias recebem adeptos, inauguram vocabulários, constituem grupos sectários vigilantes e missionários, empenhados na difusão dos ideários e conversão dos sujeitos; certos intelectuais são tomados como gurus, aiatolás que proferem máximas, apontam caminhos, ensinam o segredo da redenção. Noutro lado, as

idéias pedagógicas possibilitam um veio popular e social que sustenta toda uma ordem de militância, especialmente através dos movimentos sociais das organizações não-governamentais (PEREIRA, 2006, p.4).

Na tentativa de um exercício de pensamento, também desejo sistematizar a produção de experiências de um grupo que já há algum tempo vem procurando saídas, vem produzindo na esteira da produção de sentidos (para si e para aqueles que se "engancham" em suas produções), algumas "brechas", para além da filiação a correntes teórico-metodológicas em voga na área da educação e, mais especificamente, na formação de professores.

Numa perspectiva memorialística, tenho registrado a trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social como uma experiência do olho, que é a nossa marca, tentando visualizar o que produziu e os seus efeitos. Nosso Grupo, já consolidado no CNPq, trabalha com a formação inicial e continuada de professores desde 1993, e contribui através do espaço de debate do Grupo de Trabalho sobre "Formação de Professores" com as temáticas do imaginário docente, dos processos de formação e escolha profissional, de gênero, da memória educativa, da História Oral e da História de Vida. Os encontros que tem com teorias, com autores, com pessoas ao vivo (e, às vezes, sem cores) tem sido também nosso "objeto" de pesquisa. O processo de experimentação das pessoas na experiência de grupo traz, além de um "agrupamento temático", a dimensão criadora constitutiva do imaginário como potência, como fonte propositiva de outras formas de vida, de comportamentos, de relacionamento consigo e com os outros. Afinal, na sociedade contemporânea, nossas aprendizagens têm sido propostas também e, particularmente, como já assinalava Guattari (1998), de forma maquínica, a partir de dispositivos com outras lógicas: competitivas, narcísicas e anti-solidárias.

Na teia dos registros que produzem a experiência trago um fragmento do texto onde Pinto (2003, p.13), explicita este movimento no que chama de "Aprendendo a trabalhar em Grupo: a construção do conhecimento pela pesquisa":

O trabalho em grupo realmente nos ensina a negociar e isso demarca interesses individuais tendo de ser coletivizados. Isto demarca portanto, relações de poder e a pesquisa não é isenta dessas relações. Uma questão relevante em relação ao trabalho em grupo foi o lugar que o outro ocupava / ocupa na minha formação. A forma como entendemos os nossos interlocutores, sem dúvida, expressa uma visão de mundo bastante significativa. Por uma influência, inclusive cultural, o outro subsiste em nós muito mais pela negação do que por um processo de autonomia do ser sujeito. Em outras palavras, o outro é quem eu não sou. Dessa forma, eu continuo sendo a referência afirmativa em contraposição ao outro, referência de negação.

A experiência de investigação em rede é uma das grandes aprendizagens que temos feito na perspectiva de melhor compreensão do que estamos chamando de imaginário docente, sabendo de antemão que a dimensão imaginário-simbólica da

cultura, das instituições, das práticas sociais, das comunicações interpessoais e da massa e pensamentos individuais

são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo. Convém que tenhamos isso sempre em mente, não só para exercitar nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tornar as nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito (SÁ, 1998, pp. 21-22).

O envolvimento com estas "paisagens" nos coloca um desafio qualitativo na pretensão de leitura, de escuta, de visualização dos movimentos, do dizível e do indizível, do que se mostra e do que se esquece, da produção de sentidos e significados individuais e coletivos nos espaços investigados.

Nossas incursões nos territórios do imaginário nos fizeram aprender a dialogar também, com o que não se mostra, com o que não é evidenciado, com o que fica silenciado. As investigações que têm o imaginário como referência, estão propensas a aproximação com o seu mistério, com crenças e mitos onde as escavações, no nosso caso, foram descobrindo uma outra ferramenta potente: a narrativa de si.

Inicialmente chamadas por nós de "memórias educativas" as produções resultantes das pesquisas, a partir do trabalho colaborativo de professoras das redes municipal, estadual e particular - da educação infantil ao ensino superior - nos fizeram perceber, como as pesquisadoras do GEDOMGE¹, que "ao serem produzidos, os relatos visavam a uma espécie de reconstituição de experiências capaz de provocar a localização de episódios significativos ao longo do processo de formação na história de vida escolar e extra-escolar das pessoas" (CATANI et al., 1997, p.61).

O processo de reavivamento das lembranças, por meio de um trabalho mais refinado da memória, é visualizado nos nossos projetos de investigação/formação com professores. Os baús, as caixinhas e os álbuns, ao serem trazidos para os trabalhos de escrita autobiográfica, ou no momento das entrevistas, proporcionam a reconstrução de imagens com mais detalhamentos e sentimentos.

Uma outra utilização da fotografia e da história oral, vivenciada pelos participantes da rede, é o espaço da vivência, da experimentação, intitulado por alguns de oficina, onde os dois dispositivos: o oral e a fotografia possibilitam uma aproximação das representações e dos saberes construídos pelos professores, ao longo das suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Acreditamos assim, como Kramer (2001, pp.177-178), que "Nesta relação da fotografia com a memória, a narrativa e a leitura/escrita, as imagens antes fixadas pelo acervo fotográfico dialogam com o acervo imagético do pesquisado. Cada história, cada

fragmento, cada foto, cada olhar constitui-se no movimento de refotografar as imagens já fotografadas pela lente." Dessa forma, o aguçamento da memória (DEMARTINI, 1997) através da análise de fotos, durante o processo de entrevista, nos aproxima de detalhes que, muitas vezes, são desconsiderados quando a memória trabalha para reconstruir, tendo como suporte na oralidade.

Como uma experiência formadora, a "abordagem biográfica é um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e natural." (JOSSO, 2002, p. 28). Os registros traduzidos na oralidade pelo trabalho da memória trazem os processos formativos significativos e as aprendizagens construídas nestes, além disso, trazem os movimentos identificatórios, vividos em tempos / espaços como pessoa e como profissional.

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. Consequentemente, introduz o professor, a professora num processo de investigação/reflexão dos seus registros e, como disse uma das colaboradoras de uma das nossas pesquisas: "A gente fala e, sai dali da entrevista pensando e, continua pensando e refletindo sobre aquelas coisas que foram ditas".

Outro aspecto importante neste processo é o trabalho co-interpretativo do investigador, o qual exige escuta e capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação (JOSSO, 2002). Este trabalho analítico, viabiliza o projeto de conhecimento e de formação/ autoformação.

Além disso, temos registrado a potência da experiência do tempo/espaço de "cuidado de si" como um exercício de reconstrução, para além de qualquer interpretação, pelo próprio prazer da reflexão antropológica, ontológica e axiológica dos seus registros.

Nos trabalhos de formação continuada, realizados com as professoras e professores colaboradores das pesquisas, a narrativa potencializa a reflexão e, como aponta Josso (2002, p.30), "se esta reflexão estiver integrada com uma das formas de atenção consciente, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objectivos."

De posse dos materiais produzidos pelas narrativas é possível o questionamento sobre os modelos e as marcas de docentes e de práticas educativas registradas e reelaboradas pela memória, refletindo a partir da pertinência destas no tempo presente e das possíveis inércias que não viabilizam movimentos capazes de instituir outras professoralidades (PEREIRA, 2006) e outros movimentos que vão configurando lugares possíveis do professor e da profissão.

Nossos processos formativos acontecem em lugares/tempos diferenciados. tendo a memória um trabalho privilegiado em reconstruí-los como referências que se

¹ Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

configuram na narrativa de formação. Nesta perspectiva, as histórias da infância e dos processos de escolarização são revisitados no sertido das referências construídas, onde temos recursos experienciais de onde já temos representações sobre escolhas, sobre influências, sobre modelos, sobre formação de gostos e estilos, sobre nossos matriciamentos (PERES, 2004), possibilitando a reflexão sobre o que somos hoje ligada às possibilidades autopoieticas que nos singularizam como pessoas e professores.

As pesquisas desenvolvidas por professoras e professores integrantes do nosso Grupo de Investigação/Formação vêm mostrando, nas referências da infância, as motivações de escolha de determinados percursos/trajetórias e estilos de vida. As vivências lúdicas, os processos de alfabetização e letramento, o gosto pela leitura, os professores inesquecíveis e suas práticas educativas foram reconstruídos nas narrativas, tendo como foco as lembranças que têm como fonte, as experiências vividas em família, na escola e os primeiros grupos sociais.

As histórias de vida das(os) professoras(es) e as nossas próprias põem em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento em que se colocam, com os quais se implicaram ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais de vida.

Passando a ouvir a voz da(o) professor(a) nos aproximamos das referências, possibilitando compreender os múltiplos movimentos que temos neste território – o da docência e o da formação de professores. São múltiplos e singulares os processos, ao mesmo tempo, com algumas matrizes comuns, mas viabilizando, sempre, que os registros sejam refletidos sobre os sentidos produzidos e, mesmo, da necessidade de poderem ser reinventados.

A História Oral de Vida, como a experiência de “fazer falar”, produz uma narrativa, sem uma perspectiva de linearidade histórica, de montagem de um quebra-cabeças onde tempo histórico, tempo social e cultural são invocados e, vêm impregnados na singularidade da vida que se “conta”. Podemos conhecer através de uma vida singular, também a história coletiva da docência. É nesta perspectiva que dialogamos com os estudos do imaginário, da história oral e da história de vida, privilegiando abordagens que retratem a dimensão simbólica das histórias da profissão docente, ainda pouco conhecidas entre nós.

Assumimos, então, como princípio epistemológico, a concepção de que os professores são produtores de conhecimentos, selecionando e analisando os dados relatados e, viabilizando um processo reflexivo. São os primeiros a verificar os resultados da pesquisa na prática, porque se trata de uma reflexão sobre sua vida e suas práticas como professores. Pesquisadores de si, produtores de saberes, estas duas concepções são pressupostos das nossas investigações, contando com a memória como um suporte necessário na reconstrução das experiências vividas.

Dominicé (1990, pp.149-150) aponta para a experiência como alicerce de uma formação contínua dizendo:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

O estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho dos professores e com eles, permite conhecer além da cultura, os seus conhecimentos, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem). Por que quando falamos em aprendizagem pensamos imediatamente nos alunos? Porque estamos pensando em professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes. Na sociedade contemporânea, estes processos falam diretamente ao professor e, na necessidade da formação não ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo da sua trajetória de vida.

Na base destas formulações, exploradas nas nossas pesquisas, está a *memória*; apontada por Pereira (2000, p. 94) como uma contribuição na tentativa de compreensão dos nossos processos de formação (em tempos e espaços distintos) ou de como nos tornamos os professores que somos hoje. Assim, trabalhar com a memória tem sido um exercício de implicar-se também, revisitando as imagens, as representações construídas por quem pesquisa conjuntamente com quem está sendo pesquisado.

Esta perspectiva de investigação manifesta uma disposição de dar visibilidade ao trabalho da memória que, através da narrativa, articula a subjetividade e a profissionalidade na mesma história de vida e, por que não dizer, os processos de desenvolvimento da pessoa-professor.

Por isso é significativo visitar essas imagens e reconstruí-las com a perspectiva da problematização, pois o que parece estar se explicitando, nas aprendizagens construídas no espaço da formação acadêmica, é de que estas são recomendações e discursos de um “dever ser” para os professores em formação e acabam não se configurando no momento em que estes assumem a autoria do trabalho docente, prevalecendo as aprendizagens de outros tipos de professores e teorias pedagógicas, vividas no passado, e não as recomendadas pela formação universitária.

Lembra-nos Joutard (2000, p.p. 33-34), que

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o ‘indescritível’, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas ‘muito insignificantes’ – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis, que se penetra no mundo

imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.

Compartilho das concepções de Peres (2002, p.161) que pontua: “Quando se olha o presente, é preciso perguntar: o que há atrás dele? Que percurso conduziu a este lugar? Qual o suporte simbólico para esta construção presente?”

Do presente às reconstruções possíveis... lugares por onde andamos e produziram em nós alguns sentidos... o exercício do desassossego

Vamos tomar chá das cinco e eu te conto minha grande história passionai, que guardei a sete chaves, e meu coração bate

incompassado entre gaufrettes. Conta mais essa história, me aconselhas como um marechal-do-ar fazendo alegoria. Estou tocada pelo fogo. Mais um roman à clé?

Eu nem respondo. Não sou dama nem mulher moderna.

Nem te conheço.

Então:

*É daqui que eu tiro versos, desta festa – com arbítrio
Silencioso e origem que não confesso – como quem apaga
seus pecados de seda, seus três monumentos pátrios, e passa o
ponto e as luvas.*

(ANA CRISTINA CÉSAR. *Sete Chaves*, 1998)

A relação consigo mesmo, com a presença do outro – o outro como mediador – é a experiência da viagem que reconstrói do presente, que esquece, que nega, mas que também se emociona ao lembrar. É a viagem que, como um exercício do desassossego, implica confiança, na relação empática e, muitas vezes, no estranhamento que viabiliza a oralidade. Um estranhamento produzido pelo tempo – de onde falo hoje e, te conto, me conto e tu ouves. O desassossego está em “por-se” a descoberto. Nessa relação consigo, em que o pensamento é partilhado ou não, o esquecimento não é, segundo Feitosa (2000, p.18) “desorientador ou desconcertante. Ao contrário, é nesse estado de suspensão das ocupações e dos valores estabelecidos que se abre a oportunidade para a decisão de tornar-se o que se é. Em outras palavras, é só através do esquecimento que a liberdade do homem pode se manifestar.”

Partilho, ainda com Nietzsche (2005, p.70), através da sua obra “Sabedoria para Depois de Amanhã”, seleção de fragmentos póstumos onde diz:

Até que ponto o indivíduo pode se desligar do seu passado? Até onde for capaz? E se ele se der conta de que nesse passado atuavam falsos julgamentos e falsas considerações em favor da mera utilidade? E se percebermos que a auréola ao redor do bem e o brilho sulfuroso ao redor

do mal desaparecem com ele? E se os motivos mais fortes, extraídos da honra e da vergonha do próximo, não exercerem mais nenhuma influência, já que ele pode contrapor a verdade a esse julgamento?

Mas de que verdade estamos falando, senão daquela que o sujeito nos dá. As verdades que estão nos sentidos que produziram a experiência, que produziram marcas podem ser reconstruídas a partir do tempo presente. A experiência interior/exterior produzida pela narrativa é, segundo Cerveró (1995, p.167)

una experiencia que viene a ser una experiencia de la escritura corporal. Un acto de escritura llevado hasta sus últimas consecuencias sería entonces la única forma de descubrir no sólo el sentido, sino la verdad y la mentira, que nunca lo son, pues la mentira es la ficción y la verdad no se alcanza nunca.

Ao trabalharmos com narrativas na educação e nos processos formativos de professores, não intencionamos produzir terapias individuais e coletivas, mesmo sabendo que elas são acionadas (dispositivos terapêuticos). Nosso desejo é conhecer processos, trajetórias e, estas, são contextualizadas buscando uma aproximação com tempos/cenários/paisagens/ imaginários e seus deslocamentos nas histórias e nas culturas.

Aproximamo-nos dos imaginários, das representações, conhecendo, assim, um pouco de como chegamos a ser o que somos e, ainda, quais os acontecimentos que nos produziram e nos fizeram ser as pessoas que somos. Esta tentativa de entender como nos produzimos no que somos hoje, é uma experiência que nos afasta de concepções que se dispõem a prescrever o que os outros devem ser. Ao contrário, nos propomos a conhecer o que os outros puderam ser, a partir de determinados contextos sócio-culturais.

Nosso olhar também se direciona para a perspectiva sociológica da geração (MANNHEIM, 1976). As trajetórias de diferentes gerações e os deslocamentos nos seus imaginários podem ser visualizadas nas narrativas, dando a estas um potencial de conhecimento, não somente dos movimentos e sentidos construídos coletivamente, mas ainda, das transformações destes, ao longo dos tempos.

NOS IMPLICAMOS SEMPRE... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

A escolha que fazemos por determinadas teorias fala de nós e, certamente, somos escolhidas por estas. Esta não é uma máxima de finalização de um texto, mas uma percepção que tem sido presente nas nossas produções e que não poderíamos deixar de registrar.

Percebemos, por meio da participação em congressos e seminários, o aumento do número de pesquisas que têm evidenciado o professor como sujeito da história da educação que se constrói cotidianamente. Na tentativa de produzir sentidos também

para nossas vidas como pessoas e como professores(as), temos procurado escutar / olhar nossos desejos, nossas representações, nossos conceitos e preconceitos tentando nos espaços possíveis de experimentação, nos deixarmos atravessar, por aquilo que temos investigado.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) *A Aventura (Auto)Biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CÉSAR, Ana Cristina. *A Teus Pés*. São Paulo: Ática / Instituto Moreira Salles, 1998.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga Moraes Von (org.) *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice / Revista dos Tribunais, 1988.
- _____. Resgatando Imagens, colocando novas dúvidas: reflexões sobre o uso de fotos na pesquisa em História da Educação. In: *Cadernos CERU*, São Paulo: NAP – CERU, série 2, n. 8, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.
- FEITOSA, Charles. Da utilidade do esquecimento para a filosofia. In: FEITOSA, Charles e BARRENECHEA, Miguel A. *Assim falou Nietzsche II: memória, tragédia e cultura*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1987.
- CERVERÓ, Virginia Ferrer. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: GREENE, Maxine et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*.
- GUATARRI, Félix e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (org.) *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000.
- KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores*. São Paulo: Ática, 2001.
- LESSARD, C. *La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune*. Repères – Essais em Educação, n. 8, 1986.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- NÓVOA, António. A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. In: *Inovação*. Lisboa: *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, v. 4, n.1, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sabedoria para depois de amanhã*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- OLIVEIRA, Valeska F. de. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- _____. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. In: *História Oral*. Revista da Associação Brasileira de História Oral. Recife: CPDOC/ FGV, v. 8, n. 1, Jan. / Jun. 2005.
- OLIVEIRA, Valeska F. de., OLIVEIRA, Vânia F. de. e FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. In: *Educar em Revista*. Dossiê: Educação, Cultura e Tecnologia. Número Especial. Curitiba: UFPR, 2003.

- O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) *A Aventura (Auto)Biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- PIII S, Lúcia Maria Vaz (org.) *Imaginário: o "entre-saberes" do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2004.
- PIII S, Lúcia Maria Vaz e OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens e Imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: FAE/UFPel, ano 11, n. 18, jan./ jun. 2002.
- PIREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas Reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. In: *História Oral*, n. 3, 2000.
- PIREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PIREIRA, Marcos Villela. *O "Pedagógico" e a "Mudança": efeitos do movimento global na utopia educacional brasileira dos últimos 50 anos*. Porto Alegre, PPGE/ PUCRS, 2006. (Projeto de Pesquisa).
- PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. *A Prática do Professor de Educação Superior: saberes e formação*. PGGE / UNISINOS, 2003. (Projeto de Tese)
- POPKEWITZ, Thomas et al. El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, 1990.
- PIATTO, Cleber Gibbon. *Educação, comunicação e controle social: um ensaio sobre a incomunicabilidade do mundo*. Porto Alegre, PPGE/ PUCRS, 2006 (Projeto de Tese de Doutorado).
- SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VONK, H. e SCHRAS, G. *From Beginning to Experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service*. European Journal of Teacher Education, n. 10, 1987.