

ARTIGOS

Estratégias de formação do professor universitário entre a memória e a experiência: Uma conversa no espiral do tempo

Vania Chaigar e Ligia Carlos

RESUMO: O texto apresenta considerações de uma pesquisa em andamento sobre estratégias de formação do professor universitário. Essa pesquisa busca compreender percursos e experiências institucionais, visando contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Ampara-se nos conceitos de formação, experiência, assessoramento e desenvolvimento profissional. Referencia-se nos autores, Dewey, Larrosa, Benjamin, Lucarelli, Ruiz e Cunha. Neste recorte específico, recorre à memória e à narrativa de uma professora que, nos anos 1970 e 1980, desenvolveu, com colegas da universidade, um projeto formativo em um contexto tecnicista e de ausência da cultura investigativa. Evidenciamos na experiência a valorização do ensino, o trabalho coletivo, o apoio institucional, o prazer e as trocas interdepartamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Professor universitário; projeto formativo; experiência.

ABSTRACT: This text shows considerations from an ongoing research on formation strategies of university teacher. This searches to understand institutional pathways and experiences aiming to contribute to the teacher's professional development. It is sustained by concepts of formation, experience, advice, professional development and it is based on Nóvoa, Contreras, Dewey, Larrosa, Benjamin, Lucarelli, Ruiz and Cunha. In this particular cutting, it refers to the memory and narrative of a teacher who, in the 70s-80s of the last century, developed with her colleagues on university, a formation project in a technicist context and lack of investigative culture. It was evidenced in the experience: valorization of teaching, collective work, institutional support, interdepartmental pleasure and exchanges.

Key words: University teacher; Formation project; Experience.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

BENJAMIN, 1987a, p. 223.

Este artigo reflete uma pesquisa em processo sobre as estratégias de formação do professor universitário, bem como o papel do assessor nesse contexto. Em países da América Latina, como a Argentina, a figura das “assessorias pedagógicas” no âmbito da universidade existe há algum tempo. Essas assessorias são vistas como um recurso do qual as instituições dispõem para potencializar e qualificar o ensino superior (LUCARELLI, 2000).

A primeira fase da investigação visa levantar as experiências transcorridas no contexto universitário e as estratégias utilizadas e inclui pesquisas nos estados da Bahia, de São Paulo, do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Neste texto, especificamente, enfocaremos o estudo que está sendo realizado em uma universidade gaúcha, apresentando resultados dessa incursão.

O excerto que abriu o trabalho pretende sintetizar um pouco o objetivo desta escrita, que é o de explorar, sob a forma da narrativa, uma iniciativa de formação do professor universitário realizada no interior da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre o final da década de 1970 e início dos anos 1990. O projeto teve duas fases distintas: uma ação colaborativa entre colegas de uma estrutura departamental e, na sequência, sua institucionalização, via Reitoria. Deteremo-nos na primeira.

Optamos pela narrativa ou por uma escrita atravessada por elementos narrativos no sentido de considerar em “pé de igualdade” diferentes fontes e memórias sobre a investigação em processo. Assim, grandes e pequenos fragmentos de memórias, documentos e pistas *virtuais* têm valores similares, posto que, como afirmou Benjamin (1987a, p. 223), “nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história”.

Memórias particulares dos sujeitos contatados estão entremeadas com fatos documentados e constituem o fio condutor desta narrativa.

LOCALIZANDO NO TEMPO-ESPAÇO

Na época citada, a universidade era formada por departamentos. Entre eles, havia o Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC), no qual se desenvolveu o projeto formativo que foi destinado tanto a professores lá presentes quanto aos demais docentes universitários.

O DECC reunia professores das Ciências Humanas e Sociais amalgamados pelo estilo departamental que, durante longo período, caracterizou as universidades brasileiras. Surgiu em 1981 e extinguiu-se no ano 2008, sendo que nove pessoas passaram pela sua direção. Em 2008, com a mudança na infraestrutura da FURG e a criação das unidades acadêmicas, foi dividido ao meio. De um lado surgiu o Instituto de Educação (IE) e de outro, o Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI).

No IE ficaram os cursos de Pedagogia e Educação Física e os cursos de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Ciências da Vida e Educação (mestrado e doutorado). Atualmente também há Pós-Graduação

em Educação (mestrado), além de em Pedagogia (modalidades EaD e PARFOR), e especialização em Educação Física e em Educação Ambiental (sendo o último também EaD).

No ICHI permaneceram os cursos de História, Geografia, Biblioteconomia, Psicologia, Arquivologia, Arqueologia e Turismo. Também existem programas de Pós-Graduação em Geografia (mestrado) e em História (mestrado profissional), além das especializações em Mídias em Educação e Rio Grande do Sul: sociedade, cultura e política (EaD).

Tínhamos poucas pistas quando demos início à nossa busca por vestígios da experiência docente, sendo a mais significativa o nome de uma professora que teria participado de um projeto formativo na instituição. A materialidade de documentos e de outros testemunhos históricos é muito pequena. A maior parte dos professores desse período está aposentada e os registros escritos são praticamente inexistentes.

Entretanto, conforme fomos imergindo no mundo das reminiscências através de buscas on-line, contatos por e-mails, telefonemas, leituras de artigos da época, entrevista, etc., fomos nos aproximando de outros contextos históricos e nos encantando com a riqueza testemunhal que as pessoas, como professores e funcionários, têm guardada desse departamento.

Quando conversamos com E¹, um quase “dinossauro” da universidade, como ele mesmo diz, ele tinha uma alegre voz no telefone ao falar, sem pressa, sobre as pessoas mencionadas do outro lado da linha: “Ah, essa é gente fina, mora num sobradinho na Rua Major Carlos Pinto. Quem mais? Ah, a M foi chefe do DECC muito tempo, eu a conheço bem! O P? Ah, foi nosso, agora parece que está no ICHI. [...] Estão quase todos aposentados [...]”.

Worcman nos diz que abrir espaço a toda “pessoa que queira narrar sua história para fazer parte da memória coletiva dessa cidade é disputar, na dimensão da memória, o território simbólico de uma cidade” (2012, p. 6). Parafrazeando-a, podemos dizer que, ao ouvirmos e narrarmos histórias de vida produzidas por servidores da universidade, estamos favorecendo que outros sujeitos disputem o “território simbólico” da instituição.

Alegres recordações também pontuaram as memórias da professora entrevistada, povoadas por encontros, amizades, churrascos e outros artefatos imateriais presentes nas relações por ela destacadas, em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul em um tempo menos apressado. Essa entrevista se revelou chave para o que desvendamos até agora e é o principal aporte empírico a embasar este artigo.

A professora T está aposentada da instituição investigada, embora ainda esteja trabalhando em outra universidade.

Ouvindo-a, pudemos ponderar que o *pequeno, o não acadêmico*, como fenômeno do cotidiano parecia ser mais bem dimensionado e as relações sociais, menos competitivas e narcisistas. Segundo a professora, em um depoimento em 2012, “esta fase foi muito forte no nosso departamento, formamos uma comissão que foi como iniciou o trabalho pedagógico dentro da Universidade de Rio Grande.² [...] Eu e um grupo de amigos professores do departamento de Educação e Ciências do Comportamento”.

1 Utilizaremos letras para identificar contatados. Atualmente, E é secretário do Instituto de Educação.

2 Na época, tratava-se da Fundação Universidade do Rio Grande. Em 1987 passou à condição de Fundação Pública. Em 1999 tornou-se Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Desde 2008 denomina-se Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Disponível em: <<http://www.furg.br/história>>. Acesso em : 5go. /8/2.

Para o grupo, as relações extrapolavam o espaço departamental, conforme indica este comentário: “A O disse que não se lembra do curso; lembra-se dos churrascos, dos almoços, das festas” (Professora T, depoimento, 2012).

O tempo-espaço da convivência pode ter sido colaborador privilegiado para a experiência, posto estar menos sujeito às regras da mercantilização.

Larrosa ponderou sobre as razões para a ausência da experiência na contemporaneidade. Uma delas é a velocidade com que nos são apresentadas as novidades e a obsessão pelo novo, pois elas impedem “a conexão significativa entre acontecimentos” (2002, p. 23), bem como a produção da própria memória, na medida em que rapidamente um fato é substituído por outro lhe tomando o lugar. Diz o autor:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. [...] Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

A produção da *experiência acontecimento*, portanto, enfraquece à medida que nos envolvemos mais superficialmente nos projetos contemporâneos. Como o autor, sintetizamos que muito nos sucede, mas pouco nos acontece (LARROSA, 2002).

A memória da professora T forneceu indicativos sobre o formato do projeto, o qual teve várias denominações/alterações ao longo do seu processo. Em um contexto tecnicista e em uma época em que a universidade enfatizava o ensino, o trabalho voltava-se para as seguintes dimensões: ensinar a planejar, definir objetivos, utilizar recursos tecnológicos, etc. Essas eram as necessidades percebidas pela “Comissão” (termo usado pela entrevistada).

A experiência, segundo Dewey (1976, p. 29), “é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde ela se move”. Daí a importância de compreender o contexto no qual a experiência foi produzida.

Percebemos que as experiências nas instituições de ensino, tanto na universidade quanto na escola, adequavam-se às legislações³ decorrentes do acordo MEC-USAID. O modelo taylorista-fordista da gestão empresarial, que estava centrado na racionalidade, na eficiência e na produtividade, foi transposto para a administração universitária e escolar.

Os cursos, como o de Pedagogia, foram “fatiados” segundo uma visão funcionalista, e, em decorrência disso, surgiram especializações, como a supervisão escolar, voltada para dar maior eficiência ao ensino e tendo como funções conceber, planejar, coordenar e controlar os processos de ensino (OLIVEIRA, 2006).

Nesse contexto, a tecnologia educacional pode ser considerada uma “tendência pedagógica” dos anos 1970, da qual são exemplos a instrução programada, o microensino, o enfoque sistêmico, o planejamento do ensino e a operacionalização dos objetivos (OLIVEIRA, 2006).

O trabalho formativo, na perspectiva da entrevistada, presumia que os professores iam

³ Lei 5540/68 – Reforma Universitária e Lei 5692/71 – Reforma da LDB.

[...] em busca dos cursos e ficavam maravilhados com tudo e traziam a realidade deles para debate, lógico, não com o olhar que a gente tem hoje de pesquisadora, nem com o olhar que eu tenho de ensino. Vocês têm que ver que era outra época, era tecnicista. O que a gente estudava? [...] A gente aprendia a fazer planos, a fazer objetivos, e isso atendia o que eles queriam, a trabalhar com tecnologia, com recursos [...] (Professora T, depoimento, 2012).

Eis uma grande distinção histórica temporal. Como o ensino era o destaque na universidade, as práticas pedagógicas tinham muita importância, assim como os profissionais relacionados a elas. Esses eram objeto de admiração e tinham apoio em suas proposições. “Todo mundo queria o pedagógico”, disse nossa entrevistada.

O trabalho aparece inicialmente sob a forma de uma “comissão de apoio” e/ou “comissão de tecnologia” (as duas expressões são mencionadas), destinada a professores de várias áreas, sendo inicialmente apenas aos do DECC e, posteriormente, estendendo-se aos demais.

Nós formamos essa comissão de tecnologia, e qual era o objetivo da comissão de tecnologia? [...]Tinha entre suas competências oferecer assessoramento técnico-pedagógico aos docentes da FURG, organizar e oferecer cursos, encontros e seminários para professores da universidade e comunidade em geral (Professora T, depoimento, 2012).

Provavelmente, seu início aconteceu em simultaneidade com a criação do próprio departamento em 1981, embora a professora se reporte ao término de seu mestrado em Tecnologia Educacional, junto ao INPE, em 1978, cujos estudos sobre supervisão na universidade teriam inspirado o trabalho.

O período também encerra uma fase histórica para o Brasil e apresenta em seu núcleo dois momentos distintos: o anterior à Constituição de 1988 e o posterior. No anterior, os professores da universidade eram convidados a fazerem parte do seu quadro, como relatou a entrevistada. Com a promulgação da Constituição e a obrigatoriedade do concurso para ingresso nas instituições públicas, os professores que já faziam parte do corpo docente tiveram de passar por uma banca externa. “Eu também entrei como convidada, porque não tinha concurso naquela época. Depois, na década de 1980, todo mundo teve que fazer concurso com banca externa, se rodasse, iria para fora” (Professora T, depoimento, 2012).

Da mesma forma, a ausência de titulação mediante estudos em *stricto sensu* pareceu-nos que levava a universidade a investir na qualificação, fazendo convite aos seus professores e financiando os cursos. Esse foi o caso da Professora T, que foi convidada a realizar seu mestrado em outra instituição, inclusive com financiamento. “Passaram na minha aula vendo quem queria, e eu queria estudar fora e fui, e não sabia que já tinha bolsa e iria contratada da universidade” (Professora T, depoimento, 2012).

O mestrado, associado às parcerias com grupo de amigos/colegas, em um contexto de valorização do ensino e das pessoas que nele atuavam, provavelmente favoreceu o projeto formativo. Segundo a memória da nossa narradora, o trabalho atravessou a década de 1980, com vários desdobramentos e alterações na vida da pessoa professora e da própria universidade.

ANDANÇAS E MUDANÇAS: A “COMISSÃO” NO ESPIRAL DO TEMPO

Em busca de elementos sobre o formato e as estratégias do projeto, foram realizadas buscas em documentos *on-line* da FURG, em arquivos do Instituto de Educação, da revista *Momento*⁴ e da Pró-Reitoria

4 A *Revista Momento* surgiu em 1983 no DECC. Atualmente tem o nome de *Revista Momento: Diálogos em Educação* e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação.

de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEP), em artigos da época, em sites e nas memórias de professores e funcionários.

Até agora, conforme mencionamos, pouca materialidade foi encontrada, assim como são escassas as lembranças abrangentes de professores que ainda estão em atividade e faziam parte do antigo DECC. Contudo, cada contato auxiliou no direcionamento da pesquisa e nas fontes.

Embora tenha prevalecido, em vários momentos da entrevista e na narrativa da professora entrevistada, o vocábulo “curso” para expressar o projeto formativo, o mesmo teve várias configurações.

Primeiro surgiu a Comissão de Tecnologia Educacional (COMTED).

O começo ocorreu a partir do retorno da professora do mestrado, juntamente com o “grupo de amigos” professores do DECC composto por J (Psicologia), M (Chefe do Departamento), N (Pedagogia) e O (Filosofia). Ocorreu também a entrada de uma técnica em assuntos educacionais A para apoiar o trabalho. O local de funcionamento dessa Comissão era o DECC, no antigo campus da cidade.

A seguir foi criado o Serviço de Tecnologia e Apoio Pedagógico (SETEAP).

O serviço, por sua vez, subdividia-se em dois núcleos: o Núcleo de Apoio Pedagógico e o Núcleo de Cursos. Desse último surgiu o curso de Especialização em Tecnologia Educacional.

No período, o grupo investiu no aperfeiçoamento e dois de seus membros (A e M) fizeram curso na Fundação Padre Landell de Moura, em Porto Alegre, que, segundo a professora T, “era top de linha na época com a história do rádio, que é o avô da educação à distância”.

Houve intensa produção de material didático, reconhecimento e apoio da Reitoria e ocorreu divulgação para outros departamentos e para a comunidade. Deu-se, na ocasião, grande procura pelos cursos organizados, como o de Iniciação à Tecnologia Educacional para Professores, o qual incluía saberes relativos à Filosofia da Educação, Didática e Psicologia. Segundo a narrativa da professora T, “bombava de professores, era maravilhoso!”

Observamos a existência de situações que auxiliavam na concretização do trabalho do grupo, posto que “toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam. [...] a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir” (DEWEY, 1976, p. 31). Segundo esse autor, um dos princípios da experiência é o da interação, isto é, quando condições objetivas e internas interagem, favorecendo relações entre “pessoas, objetos e outras pessoas” (DEWEY, 1976, p. 31).

Nessa fase consolidaram-se os cursos, que ocorriam sob a forma de extensão, e professores de distintos departamentos e áreas os fizeram, como os da Medicina, da Enfermagem e da Biologia. O material didático era constituído por apostilas elaboradas pela equipe e cópias de livros. O apoio da universidade, as trocas interdepartamentais e as amizades foram assuntos citados em destaque.

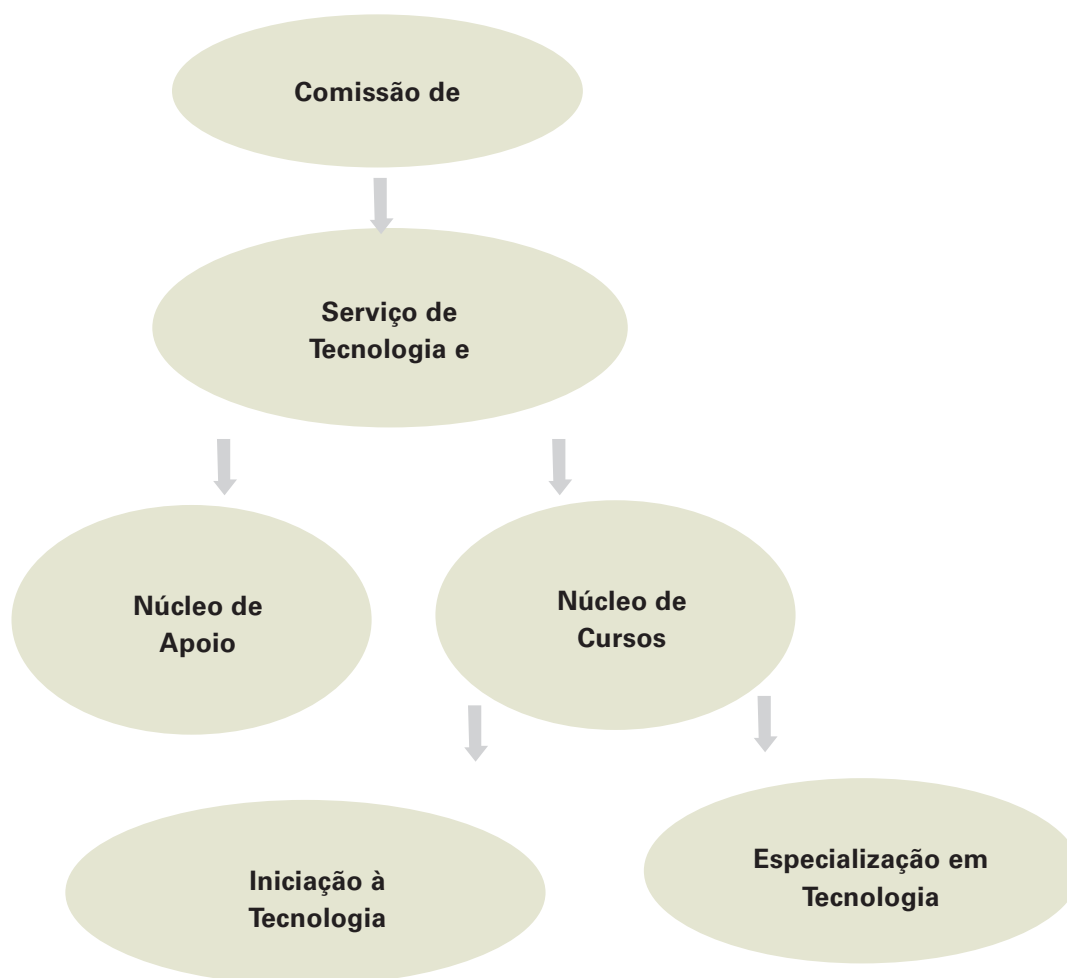
Outra etapa ocorreu com a criação do curso Especialização em Tecnologia Educacional.

Embora haja imprecisão em relação a alguns aspectos dessa especialização, indícios apontam que ela serviu mais a sujeitos externos à instituição: “Na especialização, nós tínhamos mais gente de fora do que professores da casa, tivemos poucos professores da casa, não me lembro...” (Professora T, depoimento, 2012).

“A memória é a mais épica de todas as faculdades” (BENJAMIM, 1987b, p. 210). É provável que a memória da professora esteja mais densamente povoada pelos cursos de extensão, posto que ele foi constituído por colegas, inclusive de outros departamentos, o que favoreceu intercâmbios afetivos e epistemológicos.

É plausível também que houvesse revezamento na coordenação desses projetos, pois no depoimento da professora consta que: “Coordenei por três anos o curso de extensão, a O disse que foi por mais tempo, mas eu só me lembro de três, e um ano na pós-graduação em Tecnologia Educacional, depois passou para eles coordenarem, aí eu só dava aula”.

FIGURA 1 – SÍNTESE DAS ETAPAS DA COMISSÃO



APRENDIZAGENS OU... O DOUTOR KOPSTEN É UMA SUMIDADE!

As trocas com colegas mais velhos e de áreas distintas geraram amizades, ajuda mútua e a compreensão de que comportamentos/attitudes são alterados segundo o papel que cada um ocupa no contexto.

A professora exemplificou dizendo:

Tinha um professor que eu não esqueço o nome: Doutor Kopsten! Era a maior sumidade em coração. Um senhor bem velho de uns 70 e poucos anos, bem careca. [...] foi o único aluno que eu nunca consegui chamar pelo nome, eu não conseguia, porque só via o médico ali, mas ele era bárbaro, e entrava na brincadeira, porque se criou um grupo muito bom. A universidade não tinha essa coisa de aproximar os professores, eram departamentos e os professores, cada um. [...] a medicina ainda era no campus separado [...] (Professora T, depoimento, 2012).

Em um período departamental cujos *territórios* eram bem demarcados, não havia a cultura do intercâmbio, mas trocas entre colegas da universidade decorreram dos cursos e favoreceram a colaboração. “Aqui nessa prática eu aprendi conceitos de solidariedade, organização coletiva, empreendimento, prazer e significado na ação educativa”, disse a professora.

O movimento da depoente ajuda a compreender o caráter reconstrutivo da experiência, já que segundo Dewey (1976, p. 41) “toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ou menos ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido do crescimento, continuidade, reconstrução da experiência”.

Outra aprendizagem diz respeito à relação entre o campo de conhecimento do professor e sua prática pedagógica. Entender a docência a partir da área de atuação talvez tenha possibilitado o reconhecimento da pedagogia universitária como uma especificidade, cujos conhecimentos eram mais amplos do que os pensados até então. A professora passou a problematizar o paradigma tecnicista, no qual ensinar está associado ao domínio da tecnologia.

A entrevistada completou:

A visão de outras áreas do ensino, o saber e o fazer pedagógico de colegas de áreas aparentemente distanciadas da pedagogia serviram-me para desocultar uma realidade até então desconhecida: a não neutralidade do profissional da educação. A realidade estava sofrendo reformulações, permitindo-me estudar os problemas no cotidiano e questionar o professor na sua área de atuação (Professora T, depoimento, 2012).

Além das trocas interdepartamentais através dos cursos, a equipe também aprendia através dos intercâmbios das áreas no interior do próprio departamento. A composição diversificada do grupo promoveu complementaridades no conhecimento de cada um (a).

Na época o meu curso foi muito tecnicista, dentro do Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE), então eu não tinha os fundamentos filosóficos e, recém, a gente estava estudando Paulo Freire pelas entrelinhas, pelas brechas. E a O, essa minha amiga, [...] ela é da Filosofia, então a gente se ajudava muito, sabe, eu aprendia muito. [...] Nós aprendemos muito uns com os outros. Muuuuito! E o departamento sempre era valorizado (Professora T, depoimento, 2012).

Vale lembrar que a época era de ditadura e Paulo Freire, um proscrito.

A riqueza da narrativa da nossa entrevistada permitiu-nos compreender parte do projeto formativo desenvolvido. Ratificamos que a ênfase tenha ocorrido entre 1981 e 1984, posto que a partir de 1985 a professora T foi trabalhar na reitoria e outra fase foi iniciada com um novo formato. O principal desdobramento foram os cursos de extensão e de especialização em Tecnologia Educacional, a julgar pelas pistas apresentadas.

O projeto formativo deu-se na contramão da cultura departamental da época, mas teve a seu favor o destaque dado ao ensino e o status que os professores da área didático-pedagógica gozavam na universidade.

Ficaram também indícios sobre a importância da colaboração e do coletivo, posto que memórias de relações sociais qualificadas embasaram a experiência. Naquele tempo-espço de realce do tecnicismo e de herméticos departamentos, o grupo de professores parece ter percebido brechas para uma ação formativa. Essa impressão é corroborada pelo sujeito que nos emprestou suas memórias para nos aproximarmos daquela experiência. Disse-nos:

O grupo todo era muito unido, muuuuito, muito bom de trabalhar. [...] tenho esperança no trabalho colaborativo porque eu acho que trabalho só é profícuo se tiver algumas relações anteriormente estabelecidas ou durante o período. [...] nós não nos conhecíamos, mas fomos nos conhecendo e fomos fazendo, fomos fazendo, fomos fazendo... (Professora T, depoimento, 2012).

Da atenta imersão em nossas pistas, da relativização espaço-temporal e do encontro com Dewey, fica um convite à reflexão, já que:

Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre por si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central da educação alicerçada em experiência, a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo que irão influenciar frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (DEWEY, 1976, p. 16-17).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 222- 232.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

LUCARELLI, Elisa et al. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

OLIVEIRA, Nilza Helena de. Atuação do Pedagogo – uma análise a partir das atas de reunião de supervisores de um Instituto Tecnológico na década de 70. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: [s.n.], 2006. p. 4131-4142. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/371NilzaHelenadeOliveira.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2012.

WORCMAN, Karen. *Como histórias de vida mostram cidades invisíveis*. Rio de Janeiro: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/public/editor/como_hist%C3%B3rias_de_vida_mostram_cidades_invis%C3%ADveis.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.