

# **Narrativas de formação: contribuições das relações afetivas na constituição de professores de ciências**

## **Training Narratives: contributions of affective relations in the constitution of science teachers**

**Denise Souza da Silva**

Universidade Federal do Pará – Instituto de Educação Matemática e Científica  
denise007bio@gmail.com

**Rosineide Almeida Ribeiro**

Universidade Federal do Pará – Instituto de Educação em Matemática e Científica  
rosebio.2015@gmail.com

### **Resumo**

Esta pesquisa objetivou estudar em que termos as experiências afetivas vividas em sala de aula tem sido refletida por discentes do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática-IEMCI/UFPA. O estudo fundamentou-se na pesquisa qualitativa na modalidade das narrativas, que considera o relato da história de vida dos sujeitos como aspectos formativos da constituição do professor a partir de experiências vividas. Utilizamos dois instrumentos: a escrita de uma carta endereçada a um docente que repercutiu na trajetória escolar dos participantes e a realização de uma entrevista semiestruturada. Após a análise das informações, os resultados permitiram destacar a relevância da afetividade na constituição docente, de forma que as expressões de angústia, incompletude, confiança e encorajamento provocaram mudanças nas atitudes e escolhas pessoais e profissionais dos participantes. Portanto, as experiências afetivas, se constituíram como condição fundamental para determinar os interesses, as necessidades e o desenvolvimento formativo dos sujeitos.

**Palavras chave:** pesquisa narrativa, constituição docente, experiências afetivas

### **Abstract**

This research aimed to study in which terms the affective experiences lived in the classroom have been reflected by students of the Graduate Program in Education in Science and Mathematics - IEMCI/UFPA. The study was based on the qualitative research in the narratives modality, which considers the account of the life history of the subjects as formative aspects of the teacher's constitution from lived experiences. We use two instruments: the writing of a letter addressed to a teacher who repercussions on the school trajectory of the participants and the accomplishment of a semistructured interview. After analyzing the information, the results

allowed to highlight the relevance of the affectivity in the teacher constitution, so that the expressions of anguish, incompleteness, confidence and encouragement caused changes in the personal and professional attitudes and choices of the participants. Therefore, the affective experiences were constituted as a fundamental condition to determine the interests, the needs and the formative development of the subjects.

**Key words:** narrative research, teacher constitution, affective experiences

## Introdução

Estudos no Brasil, voltados na área de formação de professores, sinalizam que a pesquisa narrativa vem crescendo acompanhada de uma expressiva prática investigatória (CUNHA, 1997). Segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011), a narrativa pode referir-se tanto a um fenômeno narrado, quanto ao método de se compreender as experiências narradas. Para estes autores, esta modalidade de pesquisa se ocupa em compreender as experiências compartilhadas, tanto por aqueles que relatam suas histórias vividas quanto por quem as interpretam (pesquisador), atribuindo-lhe novos significados frente aos objetivos da pesquisa.

Conforme Cunha (1997), trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale, criando vínculos de cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se para nós.

No sentido de narrar experiências vividas, Larrosa (1998) afirma que “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Assim, as narrativas possibilitam o entrelaçamento das vidas do participante e do pesquisador que, ao compartilhar dos relatos do sujeito, pode reinterpretá-los conforme suas próprias formas de pensar, sentir e agir.

*Experiência* é o termo chave na pesquisa narrativa. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 30), Dewey<sup>1</sup> “transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores em termos de pesquisa” e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento das histórias vividas e contadas no campo da educação. Para este autor a experiência é pessoal e social pois os indivíduos estão sempre em interação em um contexto social. Além disso, entende que um critério da experiência é a continuidade que permite compreender que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que essas experiências nos levam a outras experiências.

Partindo da compreensão de experiências a partir das histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura com a intenção de compreender e interpretar as dimensões individuais e sociais. Dentro dessa perspectiva, os sujeitos e o pesquisador são compreendidos como construtores da investigação. Nesse processo, o pesquisador adentra nas dimensões temporais, relacionais e situacionais, ao produzir diversos textos de campo, tais como: autobiografias escritas, entrevistas, histórias de professores, cartas, escrita de diários, notas, fotos, registros de campos, entrevistas dentre outros (CLANDININ E CONNELLY, 2011).

---

<sup>1</sup> Filósofo da educação John Dewey (1859-1952), deixou imensas contribuições educacionais distribuídas em diversas publicações científicas (PEREIRA et al., 2009).

Com esta perspectiva teórica, no presente artigo, objetivamos estudar como as experiências afetivas vividas em sala de aula foram refletidas por dois discentes do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática-IEMCI/UFGA. Para este estudo, consideramos os aspectos da constituição de professores de ciências, a partir de suas memórias formativas. O estudo desenvolvido fundamentou-se na pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, que se constitui um instrumento de formação docente, na medida em que favorece ao participante da pesquisa, a reflexão e a tomada de consciência sobre sua própria existencialidade, sobre como e porque se tornou o que é (JOSSO, 2008. p. 27).

A pesquisa visou discutir episódios vivenciados por professores através de suas narrativas, os quais relataram suas experiências escolares que repercutiram em seu percurso formativo. Além disso, buscamos refletir sobre a importância de se ouvir a voz dos sujeitos e compreender as experiências vividas a partir da pesquisa narrativa.

Para a estruturação deste estudo, utilizamos a pesquisa narrativa para *dar voz* aos sujeitos, através dos registros escritos e orais sobre suas histórias de formação, nos quais foram narrados os sentidos atribuídos sobre as suas experiências. Trazemos discussões do percurso formativo dos professores, seus sentimentos e percepções. Nesse movimento, o pesquisador vai negociando os sentidos construídos com os participantes, à medida que ambos vão vivenciando a experiência.

A seguir apresentamos e justificamos a opção metodológica pela pesquisa qualitativa na modalidade narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2011), os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados, assim como, o perfil dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa com o propósito de auxiliar na compreensão das narrativas dos discentes ao relatar sobre suas vivências com os professores que marcaram em sua trajetória escolar.

## **Caminhos metodológicos**

Adotamos a pesquisa qualitativa na modalidade narrativa como caminho metodológico. O uso de narrativas em estudos na área de educação se justifica pelo fato de que nós, como seres humanos, somos contadores de histórias que individual ou socialmente, relatamos histórias vividas. A narrativa constitui em um estudo das diferentes formas pela qual os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY & CLANDININ, 2000; 2011).

Para tal, assumimos como sujeitos de pesquisa, as vozes de dois professores, ambos com formação inicial em Pedagogia, atualmente discentes do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da UFGA. Tais sujeitos foram tratados com nomes fictícios para preservar suas identidades. Assim, foram identificados pelos nomes: **Natália** (mestranda) e **Paulo** (doutorando). Entendemos que conhecer o perfil dos sujeitos ajudará a compreender suas experiências vividas.

Nessa pesquisa, as narrativas contempladas foram produzidas por meio de relatos memorialísticos (orais e escritos) a partir de reflexões relativas as memórias formativas de cada sujeito, particularmente as experiências compartilhadas em salas de aula. Utilizamos dois instrumentos de coleta: a escrita de uma carta endereçada a um docente que repercutiu em sua trajetória de escolarização e a realização de uma entrevista semiestruturada que foram gravadas em áudio e transcritas.

Os relatos dos discentes investigados constituíram o *corpus de pesquisa*<sup>2</sup>. O material produzido foi submetido à análise, dos quais elegemos os excertos que destacavam aspectos temáticos e possíveis termos a serem investigados. Para a organização e interpretação dos dados construídos, utilizamos a análise textual discursiva, ressaltando a importância do profundo envolvimento e impregnação com os materiais analisados no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003).

As análises dos aspectos temáticos foram categorizadas em dois eixos: Afetividade como aspecto formativo dentro da perspectiva dos autores ROGERS (1951; 2001), FREIRE (1996), WALLON (1979; 2007) e Reflexão do conhecimento inacabado, FREIRE (1996), GONÇALVES (2000); SILVA E SCHNEIDER (2007). A seguir, analisamos as expressões dos sujeitos investigados, nas quais identificamos em seus relatos os reflexos das experiências afetivas vividas no percurso de sua formação docente.

## **Movimentando-se entre as narrativas**

### **... palavras, gestos e expressões partes da constituição pessoal e profissional do professor**

Compreendemos a afetividade como algo que afeta o indivíduo, que se estabelece/constitui por uma relação de proximidade com o outro. As relações que criamos se constituem em emoções e sentimentos, que são expressas em atitudes, gestos ou palavras que através do sentir do indivíduo, mexe e transforma de maneira a provocar mudanças no comportamento, nos pensamentos e nos sentimentos expressos pelo o afetado ao longo de sua vida. Portanto, afetividade tem um papel crucial no processo no desenvolvimento do ser humano (WALLON, 2007), influenciando profundamente o crescimento pessoal e profissional do sujeito.

Durante a graduação, nos deparamos com alguns discursos de que ao concluir o curso já estaríamos preparados e consciente da responsabilidade ao sair formado para o exercício da profissão. As universidades em sua maioria capacitam seus alunos de forma teórica e prática o que não é suficiente para que o recém-formado se sinta seguro em sua prática docente. Compreendermos que além da graduação é preciso ir em busca de experiências que fomentem dar continuidade no processo de formação e que os graduandos compreendam a necessidade da busca por mais conhecimentos. O recorte abaixo exemplifica o sentimento de angústia da participante ao se deparar com o discurso de seu professor durante uma disciplina no curso de graduação:

*(...) lembra quando o senhor dizia que após a graduação nós estaríamos formados? E que a pós-graduação nos lapidaria e sanaria lacunas para, enfim, estarmos completos para sermos excelentes professores? Pois é professor, eu lembro da angústia que sentia ao não me julgar formada ao final de cada curso. Para mim, sempre falta algo* (Natália).

Nesse trecho Natália, chama atenção de seu professor sobre os momentos, em que ouvia dele o discurso que ao terminar a graduação já estariam completos. Isso provocava um sentimento de angústia pelo fato de ainda não se sentir preparada para o exercício da docência. De acordo com Wallon (2007), a afetividade constitui uma dimensão fundamental para determinar os interesses e necessidades particulares do indivíduo, nesse sentido atribui-se as emoções um papel

---

<sup>2</sup> Os textos que compõem o *corpus* podem tanto serem produzidos para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente, como: transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, além de outros (MORAES, 2003; p. 194).

essencial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. Para Freire (1996), o sentimento de incompletude faz parte da natureza humana, de maneira que o homem na busca da plenitude, se envolve inteiramente, tanto na condição pessoal quanto profissional. Nesse sentido Chagas et al. (2004), considera que a incompletude impele, desafia, faz avançar e retroceder as ações do sujeito.

As interações afetivas que se estabelecem entre professor e aluno criam condições que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, de maneira em que o aluno se sinta seguro e passe a ter maior participação nas atividades em sala de aula. Para Silva e Schneider (2007, p. 84), “Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles (...)”. Assim, para esses autores se o professor for afetivo com seus alunos, os mesmos aprenderão a sê-los. Sobre os aspectos afetivos que Paulo manifesta sobre sua professora, ele destaca a importância para sua formação, como podemos evidenciar no fragmento a seguir:

*(...) difícil é conter tantas lembranças e emoções. Agora não consigo parar de lembrar de você, prof. Rosa Dias. (...) “Além das palavras sábias e provocativas, seus gestos acolhedores e expressões de encorajamento são parte de minha constituição como pessoa e profissional (Paulo).*

Diante disso, Paulo expressa a emoção ao lembrar dos momentos vividos referente ao cuidado e incentivos de sua professora, pelas atitudes que ela demonstrava de acolhimento, nas suas palavras provocativas e de encorajamento. Isso levou a estabelecer uma relação de segurança entre o participante e a professora, despertando o reconhecimento e a importância dela em sua constituição pessoal e profissional. Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996).

A seguir Natália manifesta preocupação frente a uma situação vivida na escola em que ela estagiava. Embora percebemos que cada vez mais situações de violência estejam presentes no cotidiano de algumas escolas, é necessário que a comunidade escolar busque compreender o contexto no qual estão inseridos e assim venha discutir ações pedagógicas que possibilite os professores e alunos superarem as dificuldades criadas pela configuração do contexto escolar. Essa situação fica evidente na fala da Natália ao relatar que:

*(...) professor vamos para outra escola, não tem condições nós estamos em uma situação de vulnerabilidade(...). Aí ele disse para mim: eu já estava no último ano que daqui mais um pouco eu iria me formar e ser pedagoga e iria passar por estas situações que se eu não quisesse ser preparada para entrar naquelas escolas eu não estava preparada para ser pedagoga. (...) daí nunca mais fui para aula dele, reprovei na disciplina(...)* (Natália).

Natália contou que sentiu dificuldades ao se deparar com uma realidade de risco na escola. Nesse sentido a participante, questionou com seu professor a permanência naquele local, por acreditar que não precisariam passar por situações dessa natureza. Seu professor ao expressar um posicionamento contrário, fez com que ela tomasse a decisão de não frequentar mais a disciplina, vindo assim, a ser reprovada. Wallon (1979), entende a afetividade como a capacidade ou disposição do ser humano de ser afetado pelo meio externo ou interno, por sensações agradáveis ou desagradáveis. Assim as emoções negativas, como medo, insegurança, desânimo implicam na relação entre professor e aluno gerando conflitos que podem causar insatisfação e comprometer o desenvolvimento do sujeito.

A atitude de Natália demonstrou a não compreensão da importância de vivenciar diferentes contextos durante os percursos formativos, manifestando sentimento de medo e insegurança ao sentir-se incapaz em meio a situação. Correa e Piotto (2007), ressaltaram ser necessárias as discursões sobre violência escolar nos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura, pois é nesse momento que os licenciandos tendem, a vivenciar a realidade do cotidiano escolar e a produzir tensões diante das situações de violência presenciadas. Assim, Badia et al. (2014), também destacaram a importância de tais discursões na formação inicial de professores, com o propósito de ao ingressarem na carreira docente, os professores sintam-se seguros para enfrentarem os desafios do cotidiano escolar que venham a se manifestar ao longo do exercício da profissão.

### **... a formação é um processo permanente e inacabado**

Entendemos a formação como um processo contínuo que se manifesta pelo sujeito no decorrer de sua vida e que não se encerra com a formação inicial. É a constante necessidade que o indivíduo tem de busca por algo que falta em si ou em sua formação profissional, seja de aprender novas estratégias de ensinar, estar aberto a novos conhecimentos e ao outro. Portanto, o sentir inacabado é uma possibilidade de compreender a formação como um processo de construção permanente.

A formação profissional é um processo de construção e desconstrução contínua do sujeito que busca oportunidades para criar, experimentar e refletir sobre a sua própria prática no âmbito de sua formação. Segundo Gonçalves (2000), a condição básica para uma formação contínua possibilita estabelecer-se uma consciência da incompletude e um sentimento de busca constante da completude inalcançável, construindo utopias pessoais progressivas de modo a estar continuamente em busca de novos patamares de qualidade profissional. O recorte abaixo exemplifica a consciência de Natália sobre a incompletude na formação docente:

*(...) suas escolhas e decisões fazem do senhor o profissional que é, por isso, essas aprendizagens aqui compartilhadas são para que o senhor não se sinta acabado na carreira e perceba que mudar sempre será possível, uma vez que a formação é um processo permanente e inacabado. Então, até mesmo o senhor com seus anos de experiência e docência pode deleitar-se em continuar a construir e desconstruir a si mesmo como professor (Natália).*

Natália discorre sobre a possibilidade do seu professor refletir a respeito de sua própria prática. Enfatiza que as escolhas e decisões dele, constituiu o profissional que é hoje e alerta sobre a necessidade de compreender a busca incessante por uma constante formação. Sendo assim, é necessário perceber os professores como profissionais do ensino e sujeitos incompletos, inconclusos, cuja a natureza é *vir a ser* e, portanto, em constante formação. (FREIRE, 1996).

Na trajetória formativa os sujeitos constantemente são convidados a fazer escolhas, tomar decisões em relação a sua formação pessoal e profissional. No entanto, essas escolhas e decisões são constantemente implicadas por experiências vividas, seja na escola ou no contexto familiar que pode possibilitar mudanças em sua vida. Assim Paulo enfatizou o momento em que passou a acreditar em si e em sua capacidade de realização:

*(...) eu sentia que mudou e mudou eu passei acreditar que eu poderia corresponder aquelas expectativas, quando era só a professora não, eu achava que era um jeito simpático, carinhoso de me estimular a estudar, mas quando meus pais e meu irmão disseram que demonstraram reconhecer isso. Isso me encorajou e aí eu busquei na sequência, apesar de três anos parados, eu busquei fazer a faculdade e aí deu certo, eu segui a carreira de professor universitário (Paulo).*

Para Paulo os gestos e as palavras gentis da professora eram apenas de incentivo para o estudo. Ele passou acreditar na sua capacidade de ingressar em um curso superior, no momento em que sua família começou a reconhecer o seu potencial. O participante manifestou o sentimento de confiança, segurança e encorajamento na tomada de decisão para que viesse ser professor de nível superior.

A respeito de se tornar professor universitário Paulo explicita que as experiências vividas no contexto da universidade reforçaram tal interesse, ressaltando que aquele contexto teria um potencial de formação profissional. Essa experiência pode ser evidenciada no fragmento a seguir:

*(...) a partir de outros dois professores que se aproximaram mais da gente (...)* *História da Educação e Filosofia da Educação* *que nós começamos a entender que a universidade teria um potencial de formação profissional. (...) foi com esses dois professores na graduação que eu despertei tanto pelos conhecimentos filosóficos, históricos, como para ideia de poder ser docente da UFPA e aí foi um sonho que eu acalentei a parti do terceiro mês e aí fiz meu curso voltado para isso, fui bolsista de Iniciação Científica me envolvia nos projetos, me envolvia nas questões administrativas depois me tornei dirigente, logo me tornei professor, um ano depois eu virei o coordenador do campus onde eu estudei, por que desde quando graduando eu estava envolvido, eu era meio intrometido em tudo e eu sempre me lembrava da professora Rosa nesse momento, olha ela tinha razão eu levava jeito pra coisa (...)* (Paulo).

Assim, Paulo também considerou que as experiências vividas na universidade e o contato com outros professores contribuíram para que ele passasse a entender a importância daquele contexto para sua formação, o que reforçou o seu interesse de se tornar professor universitário. A partir disso foi construindo sua trajetória docente na busca e na realização desse sonho, sendo assim, reafirmou e reconheceu importância das palavras de incentivos da sua professora Rosa em sua conquista. Segundo Rogers (1951), os seres humanos têm uma tendência à autorealização, ou seja, alcançar o seu potencial e atingir o mais alto nível de existência, felicidade e realização possível. E esse potencial não é unidirecional, pois os seres humanos, atualizam seu potencial de diferentes maneiras de acordo com suas influências de vida.

Portanto, entendemos que as relações afetivas estabelecidas em nosso percurso formativo, constitui nossa trajetória pessoal e profissional que se entrelaçam em espaços e tempos. As experiências afetivas vividas pelos sujeitos refletiram em comportamentos, valores, posturas e na forma de pensar. Desse modo, acreditamos que refletir e narrar experiências vividas é essencial para a constituição docente.

## Considerações

Este texto nos permitiu estudar em que termos experiências afetivas repercutiram na formação de professores de ciências. Apoiados nas concepções de Clandinin e Connelly ressaltamos que as narrativas podem referir-se tanto ao fenômeno narrado, quanto ao método de se compreender as experiências, as histórias vividas e relatadas pelos sujeitos. Nesse sentido consideramos que a pesquisa narrativa nos possibilitou evidenciar aspectos formativos da constituição docente de Natália e Paulo a partir das histórias contadas por eles.

As histórias contadas revelaram que tanto Paulo como Natália conferem uma importância às experiências afetivas que vivenciaram com seus professores, destacando que os aspectos afetivos que emergiram nessa relação implicaram em suas decisões, atitudes e pensamentos, contribuindo assim para sua constituição docente. Assim, a partir das falas dos participantes,

consideramos que a formação docente é um processo contínuo manifestado pelo sujeito por meio de um sentimento de busca constante da completude que não se encerra com a formação inicial. Discutir sobre as experiências afetivas que Natália e Paulo vivenciaram com seus professores foi falar de sentimentos, emoções, atitudes, escolhas e conflitos do eu e do outro. Isto foi evidenciado nas histórias contadas pelos sujeitos, em todo o meio do qual eles fizeram parte, seja na escola, a família, ou em outro ambiente.

Diante disso, foi possível notar que as diferentes experiências relatadas pelos participantes se manifestaram pelo vínculo estabelecido com seus professores, de forma que as expressões de angústia, medo, incompletude, confiança, segurança e encorajamento provocaram mudanças na forma de pensar, nas atitudes e nas escolhas pessoais e profissionais dos sujeitos. Nesse sentido, as relações afetivas, se constituiu como uma condição fundamental para determinar os interesses, as necessidades e o desenvolvimento formativo dos sujeitos.

## Referências

BADIA, D. D.; POLI, A. P.; SOUZA, N. C. A. T. A temática da violência escolar na formação docente inicial: das lacunas existentes às discussões necessárias. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 171-184, set./dez. 2014.

SILVA, J. B. C e SCHNEIDER, E. J. Aspectos sócio afetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação tecno-científica do ICPG*, Vol. 3 n.11; jul.-dez. /2007.

CORREA, B. C.; PIOTTO, D. C. Formação inicial de professores e práticas de violência da escola: tensões vividas na realização e no acompanhamento de estágios. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 23., 2007, Porto Alegre. Anais ... Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CHAGAS, E. R. C.; BRAIGHI, D.; RODRIGUES, G. M.; ROZEK, M.; SILVA, J. A Prática Educativa: uma pesquisa viva. *Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 569-595, Set/Dez. 2004.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_. **Narrative and story in practice and research**. New York: Teachers College Press, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e terra, 1996.

GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de Ciências e Matemática e Formação e Professores: marcas da diferença**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado).

JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: **PASSEGGI, M. da Conceição (Org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal** (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory.** Boston: HoughtonMifflin, 1951. Rogers, C. / Zimring, F.; tradução e organização: Marco Antônio Lorieri – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação. Grandes Autores e a Educação.** ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 3, n. 1, mai. 2009.

WALLON, H. **A Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Veja Editora, 1979.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.