

PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR FORMATIVO NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cleide Maria Arraes Rezende

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Alguns aspectos introdutórios

Uma das mudanças recorrentes na formação inicial de professores consiste em atender ao modelo formativo que articule teoria e prática como dimensão do conhecimento que deve estar presente em todo processo formativo a fim de que o futuro professor vivencie a partir do início do curso de formação, o ambiente institucional escolar, formal e não-formal, que o permita ser visto como ator/construtor/colaborador de seu processo de formação, assim como, uma formação pautada em aprendizagens da docência como base do conhecimento profissional para aprender a ensinar. Nessa perspectiva, essa base de formação possibilita dotar o futuro professor de competências que favoreça adquirir conhecimentos, produzi-los, difundi-los e mantê-los atualizados, permitindo-o aplicar esses conhecimentos em diferentes situações de aprendizagens, em consonância com os fins sociais a que se destina. Logo, uma modalidade de prática pedagógica que, segundo Veiga (1989, p. 21) vislumbre “[...] um caráter criador [...] cujo ponto de partida e de chegada tem como foco uma prática social comprometida, entre outras, com a reciprocidade professor-aluno numa dialética ação-reflexão-ação”.

Diante desta contextualização, reforçamos que o presente estudo se insere na temática formação de professor, articulada à discussão acerca da prática pedagógica na condição de componente curricular formativo no curso de licenciatura plena em Geografia da UESPI, com vistas a detectar as aprendizagens profissionais da docência na formação inicial do futuro professor. Consideradas e analisadas conjuntamente, são todas entendidas por nós como vertentes que fundamentam o processo formativo de professores e seu estudo contribui para situar a formação docente como “instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”, conforme refere García (1999, p.11).

Considerando, pois, a natureza investigativa do estudo de caráter qualitativo-descritivo, na modalidade estudo de caso etnográfico e na perspectiva de mais concretamente conhecer os meandros formativos desse componente curricular colocamos as seguintes questões de pesquisa: a) Quais aprendizagens docentes permeiam a prática pedagógica

na condição de componente curricular formativo? b) Como esse componente curricular contribui para que o licenciando articule teoria e prática no percurso de sua formação? c) Como a prática pedagógica, na condição de componente curricular formativo é contemplada no projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em Geografia da UESPI?

Para o entendimento desses questionamentos, neste texto, centralizamos a discussão na vertente teórica da prática pedagógica como componente curricular formativo na condição de uma proposta que perspectiva articular teoria e prática na formação inicial do professor.

Eixo teórico: Formação inicial e prática pedagógica como componente formativo

A prática pedagógica como eixo articulador da relação teoria e prática no processo formativo de professor vem sendo amplamente discutida por teóricos e pesquisadores em educação. No âmbito da formação inicial, essa temática é colocada como elemento indispensável do processo formativo na medida em que proporciona ao futuro professor possibilidades de elaboração e re-elaboração de aprendizagens da docência no decorrer do processo formativo.

Essa centralidade, especificamente na realidade brasileira, tomou um contorno maior a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN (Lei 9394/96), que indica a relação teoria e prática como suporte basilar na formação do professor, no seu art. 61, estabelece que a formação de profissionais da educação, terá como fundamento: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço. A partir da publicação da LDBN, outras regulamentações foram sendo incorporadas a esse disciplinamento, no que se refere à relação teoria e prática na formação do professor, através do Conselho Nacional de Educação, dentre estes as Resoluções CNE/CP nº 01 de 2002 e nº 2 de 2002. A primeira institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, enquanto que a segunda institui a carga horária dos respectivos cursos.

Essas diretrizes definem os princípios norteadores da formação inicial de professor. Dentre eles, a prática pedagógica como atividade curricular obrigatória a todos os cursos de licenciatura. Compõe-se de 400 (quatrocentas) horas, nas quais se articulam teoria e prática, “vivenciada ao longo do curso” (art.1º) com a finalidade precípua de aproximar instituições formadoras e a futura realidade profissional do professor, que segundo Nóvoa (1992, p. 24) na

formação de professores “[...] não se tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes”.

Os dispositivos legais enunciados buscam favorecer essa aproximação entre formação docente e vivência pedagógica escolar, nesse sentido que recomendação das diretrizes curriculares nacional para formação de professor que essa experiência da prática pedagógica como componente formativo deve ocorrer logo a partir do início do curso permeando todo processo formativo, perspectivando que o futuro professor participe do processo de ensinar e de ser professor, ao tempo que compreende os desafios postos e impostos pelo contexto educacional inerentes ao seu percurso acadêmico de formação.

Diante dessa perspectiva, as instituições formadoras vêm, nos últimos anos, redefinindo seus programas que contemple esse eixo formativo, seja em virtude de imposição legal, como determinado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor para Educação Básica ou pelo modelo social contemporâneo que se difere pelo seu caráter de globalização, pela exigência da produção de conhecimentos, incluindo-se neste o domínio da informação virtual todos essenciais à convivência, criando dessa forma situações de desafios aos que tomam a formação de professores como objeto de estudos e investigação. São na verdade, desafios que acompanham o professor-pesquisador em quaisquer aspectos de seu campo de investigação, tanto no que se refere ao professor e suas aprendizagens docentes, quanto aos alunos, aos espaços institucionais educativos e demais aspectos que congregam o sistema educacional. A partir dessas considerações preliminares, adotamos como referencial teórico a prática pedagógica como componente formativo, uma prática que permeia a formação inicial do professor.

A formação inicial é uma temática que tem merecido amplo destaque na produção acadêmica, compreendida como importante etapa do processo de aprender e ensinar. Segundo García (1999, p. 25), é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional que “ocorre em instituição específica de formação, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”. Na verdade, trata-se de uma discussão recorrente provocada pela função que esse profissional vem sendo instado a desempenhar como partícipe da sociedade do conhecimento, da multiculturalidade, marcas do mundo contemporâneo.

Nesse estudo a formação inicial é compreendida, ainda, como espaço no qual as aprendizagens, os conhecimentos e as práticas são elaboradas e re-elaboradas e efetivadas ao longo da trajetória formativa, abrindo possibilidades para a construção de conhecimentos específicos da área de formação do futuro professor e dos respectivos conhecimentos pedagógicos e conhecimentos gerais. García (1999), a esse respeito, alega que não se deve pretender que a formação inicial possa oferecer produtos

acabados, mas que se revele como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, no qual vai constituindo o seu ofício professoral.

Contribuindo acerca da temática de formação de professor, Pimenta (2002) tem realizado estudos sobre a formação inicial nos cursos de licenciatura onde resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de elaboração e re-elaboração de saberes em confronto com uma prática vivenciada e reflexiva que permita ao futuro professor construir caminhos de aprendizagens e conhecimentos necessários à sua prática formativa e profissional. São evidentes as recomendações de teóricos e investigadores, bem como as determinações dos dispositivos legais acerca da formação inicial de professor na perspectiva de que os programas de formativos estejam fundamentados na relação teoria e prática.

Logo, articular a teoria à prática é proporcionar certa autonomia ao futuro professor, fenômeno que se concretiza ao assumir a ação docente como atividade profissional. Segundo Contreras (2002)

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento (p. 92).

Ocorre que lidar com situações desafiadoras é uma constante nas escolas de ensino básico. O depoimento de uma professora interlocutora de nossa pesquisa descreve esses desafios, quando relata a importância de o professor em sua formação inicial articular a teoria a prática como elemento essencial para o enfrentamento da realidade educacional.

O aluno ao chegar à universidade já deve conhecer as dificuldades da escola pública, que é essa: alunos desinteressados, agressivos, que você tem que ter cuidado com ele. Você não pode chegar para um aluno da rede pública e falar demais. Tem que estar sempre incentivado, falando de melhorias e com muito cuidado. Se você for com muita agressividade e cobrança a reação é imediata. Pode riscar seu carro, lhe dar uma facada. Ocorreu caso aqui do aluno dizer que vai pegar o professor lá fora e pega mesmo. É complicado. Aqui se convive com todos os níveis de pessoas, inclusive com aquelas envolvidas em delitos, como assalto, tentativa de homicídio. Recentemente um aluno foi expulso. O que ele disse: a cadeia, já conheço, é minha casa. Como devemos reagir nesta situação? É, complicado. Ainda mais difícil para o professor que chega aqui formado, já pronto (Sessão de observação)

Desse modo, fazer essa aproximação entre instituição formadora e espaço profissional docente, entre o que se aprende na instituição formadora e o que acontece

no cotidiano profissional do futuro professor é o que constitui a finalidade da prática pedagógica enquanto componente curricular formativo, qual seja, inserir o licenciando nas complexas e multifacetadas questões inerentes à prática docente.

Nessa perspectiva situamos a prática pedagógica enquanto componente curricular formativo vista como um vetor de aprendizagens profissionais da docência no âmbito da formação inicial de professor e, ainda, como dimensão do conhecimento que deve estar presente em todo o processo formativo, a fim de que o futuro professor vivencie no percurso de sua formação o ambiente institucional escolar formal e não-formal, sendo aceito como ator /construtor/ colaborador de seu processo formativo, conhecendo e vivenciando o lócus de sua profissionalidade no decorrer do processo formativo.

Reportando-nos ao curso de licenciatura em Geografia da UESPI, cenário desta pesquisa, constatamos que essa experiência formativa está organizada conforme o previsto nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, constando de carga horária de 400 horas aulas como determina a Resolução CNE/CP nº 02/2002, (Art. 1º, inciso I). Partindo-se desta visão legal, e seu acontecer dar-se a partir do início do curso, até seu final permeando todo processo formativo do professor e recebe a denominação de ‘Projeto Interdisciplinar na Escola’, assim, a estrutura curricular do curso em referencia a atividade da prática pedagógica está organizada a partir de Temas Geradores, compreendida como espaço de convivência e experiência formativa. Nesse sentido, para cada bloco do curso, há um Tema Gerador, com objetivos a ser alcançados pelos licenciandos.

Cada tema gerador revela uma dimensão curricular, em seu aspecto formal, que objetiva inserir o licenciando em seu contexto profissional, através de atividades curriculares relacionadas com a docência da educação básica, objetiva, ainda, facilitar a convivência dos futuros professores com professores experientes, além de proporcionar a correspondência entre o conteúdo ensinado na instituição formadora e as atividades da prática pedagógica tal como se apresentam na realidade educacional. O traçado da figura descreve a dinâmica que propicia ao licenciando, em sua formação inicial, compreender os diferentes aspectos da educação escolar.

O projeto do curso delinea, ainda, atividades complementares que devem ser desenvolvidas pelos licenciandos na vivência da prática pedagógica como: a) organização dos grupos de trabalho; b) pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido; c) apresentação do projeto junto à escola foco; d) trabalho de campo; e) elaboração do relatório final; f) apresentação oral do relatório em sala de aula da UESPI, em seminário acadêmico, aberto à comunidade universitária. Em todas as etapas o professor formador acompanha os alunos orientando-os nos aspectos que se fizerem necessário. Previamente, é divulgado em cada bloco de ensino o tema gerador do projeto interdisciplinar, o cronograma de sua

execução e o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pelos alunos em cada tema gerador, aspectos mencionados e bastante compreendidos pelos grupos envolvidos, conforme demonstram em seus depoimentos:

Existe todo um planejamento para execução do projeto, desde sua divulgação em sala de aula pelo professor responsável pelo projeto interdisciplinar à apresentação do relatório. Em todos os momentos contamos com a participação e ajuda do nosso professor, orientando na seleção de um tema, na organização do relatório, nas aulas passeio etc. (Aluno 7º bloco do curso de Geografia).

As atividades do projeto são recentes no curso de Geografia, existem algumas dificuldades em sua realização, mesmo assim, é uma experiência que vem nos ajudando a planejar e cumprir o que foi planejado, é um compromisso que assumimos com a escola e os alunos, não podemos falhar (Aluno 5º bloco do curso de Geografia)

Essa nova abordagem metodológica nos cursos de formação de professores em que a prática ocupa espaço central em sua organização curricular é vivenciada pelo aluno desde o início do curso permeando todo processo formativo, por vezes tem gerado discussões, diante das dificuldades daqueles que têm a responsabilidade de re-organizar o programa de formação de professor pautado nessa perspectiva formativa. Entretanto, todos reconhecem que se trata de uma discussão que começa a ser desvelada a partir de pesquisas e de discussões que tomam como ponto de estudos a relação teoria e prática, associando instituição formadora e lócus da ação profissional do professor, de modo a articular as aprendizagens da docência como base do conhecimento necessário ao aprender a ensinar e ao ser professor de profissão. Os interlocutores desse estudo confirmam a importância de vivenciarem, no percurso de sua formação, experiências formativas que os colocam em contato com o lócus de sua atuação docente, bem com de exercitarem aprendizagens inerentes a profissão de professor, como por eles colocado:

A prática pedagógica é importante para o aluno de Geografia, pois oportuniza aprimorar os conhecimentos e saber se quer ser ou não professor, pois tem contato direto com a escola. Eu sempre divulgo meu grau de satisfação com essa experiência, pois esta acabou dando certa abertura para uma realidade, acho que para muitos alunos ter contato com a realidade da escola a partir do início do curso é muito importante (Aluno 8º bloco).

Eu acho a prática pedagógica interessante porque há pessoas que faz o curso de licenciatura e depois que se depara com certas situações não querem continuar com o curso, como há casos de colegas, aqui no 4º bloco, que não querem a sala de aula, de jeito nenhum (Aluno do 4º bloco).

Os alunos apontam como ponto positivo dessa experiência, a possibilidade no percurso de sua formação ir construindo um processo de identificação de ser professor, de aprimorar seus conhecimentos e estar em contato com a realidade da escola. Guimarães (2008, p. 691), nos estudos que realiza sobre essa vertente curricular nos cursos de formação de professores considera que “os cursos de licenciatura devem promover condições para que o licenciando, durante toda a graduação, mantenha contato com sua futura realidade profissional”. Esse contato abre espaços para que o futuro professor conheça a dinâmica do lócus da profissão docentes. Evidenciado por vários pesquisadores espaço complexo, multifacetado, que deve ser reconhecido pelas instituições formadoras como “lócus de formação profissional de professores” (GUIMARÃES, 2008, p.683).

A prática pedagógica, assim compreendida, permitirá ao licenciando capacidade de realizar uma análise das suas ações ainda no decorrer do curso de formação. Atua, também, como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação na formação do futuro professor, além de permitir a ele a compreensão da dinâmica entre construção teórica do conhecimento e prática educativa.

Eixo metodológico: notas etnográficas

O presente estudo se insere na temática da formação inicial de professor, articulada à discussão acerca da prática pedagógica na condição de componente curricular formativo no curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí. Inscreve-se, dentre dos parâmetros de pesquisa qualitativa descritiva interpretativa, na modalidade estudo de caso etnográfico. Para André (1995, p.30) a pesquisa etnográfica “visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. Conforme a autora referenciada, o estudo de caso etnográfico enfatiza um conhecimento particular, isto é, “o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Para o caso proposto, o estudo postula compreender os significados que os licenciandos do Curso de Pedagogia da UESPI atribuem à prática pedagógica, às aprendizagens docentes relativas a essa prática no âmbito da formação inicial.

Para consecução desses objetivos estão sendo empregadas as seguintes técnicas de coletas de dados: observação participante, entrevista semi-estruturada e análise documental. Para André (1995, p.28), “a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada”. A entrevista semi-estruturada

tem a finalidade de obter informações a partir das falas dos entrevistados, como técnica da análise documental constitui complementos e explicitações da observação participante. Para Zago (2003, p. 298) existe uma “[...] relação inseparável entre entrevista e observação. Ainda segundo essa autora, a entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é [...] complementar as informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados”. Sua finalidade é obter informações a partir das falas dos sujeitos. Assim como a observação participante, a entrevista semi-estruturada possibilita uma flexibilidade quando da produção e análise dos dados, pois propicia ao pesquisado e ao pesquisador manterem entre si um clima de interação, o que faz o primeiro discorrer com maior liberdade sobre si, enquanto o segundo colhe de imediato a informação desejada. Quanto à análise documental, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 63), uma de suas características é que “está restrita a documentos, escrita ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, sendo utilizada como complemento das informações a que vêm sendo obtidas nas entrevistas. Para desenvolvimento de análise dos dados, estamos considerando o enfoque descritivo-interpretativo, apresentada numa abordagem holística do fenômeno e de seu contexto, descrevendo os comportamentos dos sujeitos, em seu ambiente natural de modo a possibilitar a apreensão de estruturas reveladoras de significados do fenômeno estudado. Desse modo, torna-se válida e legítima à medida que o pesquisador procura dar inteligibilidade e validação ao processo, à forma de saber e à representação que os sujeitos pesquisados manifestam.

Logo, uma boa interpretação etnográfica nos leva ao cerne do que nos propomos investigar que vai sendo construída a partir dos fatos da impressão das pessoas, da leitura que elas fazem e o que é feito a elas. Divorciar a descrição desses fatos é torná-la vazia, de certa forma. Como bem descreve Lima (1996, p. 81), a etnografia descreve os fatos de forma interpretativa, “como desveladora de significados ocultos por comportamento manifesto na medida em que, focalizando o aparente e o visível, busca atingir o implícito, invisível”.

Considerações finais

O estudo, ainda em sua condição processual, conforme os dados coletados, após leituras e releituras interpretativas, revelam, mesmo que provisoriamente, que a prática pedagógica como componente curricular formativo integrante do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Piauí, caracteriza-se uma experiência vivenciada pelos licenciandos em todos os blocos do curso configurando-se como atividade teórico-prática que extrapola a sala de aula da instituição formadora.

A partir do estudo etnográfico, foi possível destacar que essa atividade curricular possibilita a inserção do futuro professor em seu ambiente profissional, ainda no percurso formativo, haja vista declarações dos alunos ao mencionarem que a prática pedagógica como componente formativa é uma experiência que os possibilitam

conhecer o espaço profissional da docência e, à medida que vivenciam essa realidade vão se identificando como professor de profissão, como por eles mencionados:

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União** em 23 de dezembro de 1996.

_____. Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 18/2/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 9 de ago. 2008.

_____. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 19/2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 9 de ago. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação-Parecer, 009/2001. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em mar. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUIMARÃES, V. S. Pareceria entre instituições formadoras e escolas de formação de novos professores—perspectiva e recomendações de cautela. In: **Trajectoria e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. CD-ROM, p. 682-701.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. **Etnografia: métodos de investigación**. Barcelona, México: Pádos, 1994.

LIMA, M. da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e implicações educacionais: uma abordagem etnográfica**. Teresina: EDUFPI, 1996.

MARCONI, M. de A. T.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. Jan./Mar. 2000, vol.14, nº. 1. p. 98-110.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Porto Alegre: UFSM, vol. 29, nº. 2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/r3.htm>. Acesso em: 15 nov. 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino In: **Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. CD-ROM, p.682-701, p. 17-46.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Projeto Político - Pedagógico do Curso de Geografia. Teresina, PI, 2004.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.