# FORMAÇÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

**Vitor Schlickmann – FSG**

Este ensaio toma como ponto de reflexão as reuniões pedagógicas do curso de direito, em que, entre os professores encontramos profissionais ligados as áreas do direito (juízes, promotores, desembargadores, profissionais liberais) e profissionais das licenciaturas (sociologia, filosofia, história, etc.). Diante disso pretendo apresentar uma discussão em relação aos processos de desenvolvimento da aprendizagem percebidos por professores e alunos ligados as operações jurídicas, e a forma como estes se posicionam diante das reuniões que se procura discutir ementa, articulação entre as disciplinas afins, avaliação, metodologia de ensino, o uso de recursos áudio-visuais, etc., sendo que num momento da reunião quando da exposição em relação à proposta do curso, perfil do egresso, demanda regional, um deles se posicionou dizendo *"Reunião Pedagógica para que"? "Acho tudo isso bobagem, agente está aqui é para dar aulas"*, em vista disso, procuro fazer alguns questionamentos em relação ao desenvolvimento profissional e o exercício do magistério superior. No entanto, o conhecimento de alguns elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com mais competência e reflexão. O modelo tradicional nas faculdades de Direito, apresenta o professor como um operador do Direito de *status* social e prestígio profissional, não obstante sua insuficiente preparação pedagógica. Em vista disso, abre-se o debate, da necessidade da "reformulação pedagógica" e pela formação cultural nos cursos de Direito, pela "qualificação dos professores" e não meros operadores positivistas do direito.

Lembro que em uma das primeiras reuniões, em que a articuladora pedagógica do curso – professora com formação em licenciatura, ao fazer a exposição em relação a proposta do curso, perfil do egresso, demanda regional, coisas de rotina, em vista dos novos que estavam integrando a

equipe de professores, um deles se posicionou dizendo *"Reunião Pedagógica para que"*? "*Acho tudo isso bobagem, agente está aqui é para dar aulas*".

Pelo modelo construído na história, com relação à formação pedagógica do professor e especificamente o do Direto, o magistério superior na maior parte das vezes fora encarado como atividade profissional acessória. No entanto, a pedagogia ou o ofício de pedagogo (do grego *paidagogía* – que significa condução dos jovens "*pedes*" – aquele que conduz ao saber), (Neto, pág. 25, 1988), não somente possui uma longa história, pois suas origens remontam à Grécia antiga, mas tem um papel fundamental em nossas sociedades contemporâneas.

No entanto, o conhecimento de alguns elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com mais competência e reflexão – permitindo assim a aprendizagem. O modelo tradicional nas faculdades de Direito, apresenta o professor como um operador do Direito de *status* social e prestígio profissional, não obstante sua insuficiente preparação pedagógica. Em vista disso, abre-se o debate, da necessidade da "reformulação pedagógica" e pela formação cultural nos cursos de Direito, pela "qualificação dos professores" e não meros operadores positivistas do direito.

A partir do que foi exposto acima, observa-se a necessidade da formação do professor de Direito, enquanto profissional acadêmico. Isso poderá ser materializado pela efetiva exigência de preparo pedagógico.

Diante disso, surgem algumas interrogações:

O que acontece quando o professor ensina?

- Noutras palavras, o que é preciso saber para ensinar ?
- Qual a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar?
- O que é ensinar ?
- Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica?
- Como e quando ocorre a aprendizagem?

Contrariamente ao que parecem essas preocupações não são recentes. Entretanto, foi somente nos últimos vinte anos que importantes

esforços foram realizados, tanto na América quanto na Europa, com vistas a descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente nas salas de aula. Se existe um repertório de conhecimentos; Que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização? Esse é um trabalho de pesquisa e de reflexão? Logo, isso surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino. A saber o desenvolvimento da Professoralidade[1]: (a construção do sujeito - professor, que acontece ao longo da sua história de vida. É o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sobre sua prática).

O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), estabelece que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado."

Entretanto, em regra geral, a limitação dos conteúdos e das práticas verificadas nas disciplinas de "Metodologia do Ensino e/ou da Pesquisa", dos Programas de Mestrado e Doutorado em Direito, não permitem se relegar aos cursos jurídicos de pós-graduação o papel de formação pedagógica do professor. Tal preparação para o magistério superior pode ser verificada ao se comparar outra regra da própria LDB. Conforme seu artigo 65, nos níveis primário e médio de ensino, a preparação docente "incluirá a prática de ensino, no mínimo, de trezentas horas".

Diante disso, qual o fundamento dessa dissonância na exigência de preparação pedagógica observada no texto da LDB, ao se exigir formação docente para o ensino primário e médio, em detrimento do superior?

[1] Professoralidade: Construção do sujeito – professor, que acontece ao longo da sua história de vida. É o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sobre a sua prática. O aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experiênciais, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados; a dimensão da pesquisa na docência universitária precisa ser melhor avaliada, discutida à luz dos aspectos éticos e políticos: o compromisso com a produção de conhecimentos onde a relevância social na formação profissional acadêmica seja critério das investigações que envolvem professores (...) (Oliveira, V. 2003.

Tendo como ponto de partida esta interrogação em relação à legislação, a de se discutir a formação para o magistério dos profissionais não só do direito mas também de outras áreas do saber.

O professor universitário acaba não se tornando uma referência cultural para os seus alunos do ensino superior por estar preocupado com uma formação limitada aos conhecimentos profissionais, entendidos a partir das disciplinas e dos conhecimentos técnicos das profissões.

Como aponta Pelpel (2003, p.159), tentando responder a pergunta: mudança na formação ou mudança da formação? *"É a partir do início dos anos 80 que se inicia a ruptura em relação a esse modelo."* Um modelo preocupado com a perspectiva profissional no sentido amplo que este pode assumir numa sociedade em rápidas e profundas transformações em todos os campos do conhecimento.

As diretrizes e políticas para a formação no ensino superior têm desafiado o professor universitário na sua própria formação (fragmentada, especializada), precisando ser redimensionada, na perspectiva do amplo sentido que assume contemporaneamente, o conceito de formação. O professor universitário é um formador cultural, ou pelo menos, assim pode se apresentar.

As instituições também, enquanto reprodutoras de informações estão sendo avaliadas nos seus processos formativos. O próprio professor do ensino superior não está diferenciando o conceito de informação e de conhecimento, aderindo muitas vezes, aos discursos que descartam o professor como mediador capaz de auxiliar na sistematização, na organização e na análise das informações, transformando-as em conhecimento. Mas é este professor que está sendo solicitado tanto pelas políticas públicas, quanto pelos projetos de formação continuada, organizados pelas instituições. Alerta Esteve (1991, p. 96) que *"O sentimento de insegurança está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas educativas."*

Esse sentimento de insegurança com relação às demandas de políticas educativas e as novas paisagens do nosso tempo apontam para a necessidade de um processo / projeto formativo dos professores

formadores no espaço da universidade. Estas novas paisagens que desenham o nosso tempo são geradoras de certo desconforto e descrença, muitas vezes, no trabalho da ação docente e, nas possibilidades de intervenção do professor universitário.

Segundo Gómez (2001, 104)

> "A revolução eletrônica que preside os últimos anos do século XX parece abrir as janelas da história a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais; enfim, um novo tipo de cidadão com novos hábitos, interesses e modos de pensar e sentir, uma forma de vida presidida pelos intercâmbios a distância, pela supressão das barreiras temporais e fronteiras espaciais. Cada indivíduo através da telinha, pode-se pôr em comunicação, percorrendo as famosas vias da informação, com os lugares mais recôndidos, as culturas mais exóticas e distantes, as mercadorias mais estranhas, os objetos menos usuais em seu meio próximo, as idéias e as criações intelectuais mais diferentes e novas."

Como os professores estão vivendo estes impactos culturais? Essas outras concepções de tempo e de espaço, a relação com as informações e a velocidade com que novos conhecimentos são produzidos, como o professor se vê com relação a sua formação, tomada não somente a partir dos saberes científicos, mas incluindo nestes saberes, uma cultura mais geral que inclui valores, crenças, concepções, códigos éticos, etc. Maciel e Siluk (2003).

Esses cuidados acima assinalados referem-se à complexidade do fazer pedagógico, que deve ultrapassar as questões específicas do

conhecimento, propondo uma composição aos saberes docentes, como pertencentes a uma ação pedagógica que vá além do contexto em que estão inseridos, em uma perspectiva de unidade entre a teoria e a prática, Gauthier (1998).

A preocupação assinada, visa refletir como os professores vêm se produzindo como sujeitos e de que forma podem ser pensados como mediadores qualificados entre as informações que vêm de todos os lados e de todas as formas, transformando-as em conhecimento significativo para aqueles que têm buscado no ensino superior este tipo de intervenção.

Neste sentido, a formação pedagógica para o exercício da docência perpassa o espaço da formação unicamente profissional, a medida que para a primeira requer outros saberes que perpassam unicamente o espaço de formação da sala de aula, mas vai além, se configura no que podemos chamar de investimento na formação cultural/pessoal, tentando compreendê-la também a partir da sua dimensão coletiva: a cultura docente.

Gómez (2001, p.164) aponta para a cultura docente como um

> "complexo fenômeno, cuja compreensão requer a análise de três níveis distintos e complementares (Hodgkinson, 1983 e Dailin, 1993): um primeiro nível transracional, no qual os valores são concebidos como propostas metafísicas, fundamentados em crenças, códigos éticos e intuições morais; um segundo nível racional, no qual os valores se fundamentam nas normas e nas expectativas do contexto social e dependem da justificação coletiva; e um terceiro nível sub-racional, no qual os valores são experimentados como sentimentos e preferências pessoais, estão impregnados de contaminações emotivas e podem ser

> considerados basicamente amorais ou associais."

Segundo o autor citado, dificilmente compreenderemos as culturas docentes e as culturas universitárias sem atender *"às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas dos comportamentos das pessoas e dos grupos."*

Os processos de socialização dentro e fora das instituições de ensino superior, os papéis docentes, o currículo a função e a organização da mesma, o sentido da sociedade, os processos de ensino e aprendizagem, os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos e os pressupostos compartilhados por um grupo de docentes são todos componentes do conteúdo da cultura docente.

Entendemos os saberes docentes no seu sentido amplo, incluindo os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

O que os professores devem saber hoje para realizar as suas tarefas? Que saberes os professores mobilizam para atuarem no contexto real de trabalho, nas situações concretas de ação? Estas perguntas são referências pois inclui os saberes pessoais, os saberes provenientes da formação universitária, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas dos livros didáticos utilizados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão (nas salas de aulas, no ensino superior) Tardif (2000), e por fim colocaria os saberes que os artefatos culturais tema central desta proposta de discussão poderia apresentar. Como também, analisar as interferências contextuais no trabalho docente, a ressignificação da prática e da importância da prática e dos saberes docentes, Nóvoa (1995).

A própria noção de experiência tem um destaque central nesta reflexão, pensando ser esta significativa no campo da docência por ser uma

fonte de saberes. Criar uma experiência de trabalho exige certo tempo de atuação na profissão. A dimensão temporal é incorporada na investigação da construção de saberes entre os professores, Isaía (2003), Oliveira (2003).

Com estes propósitos, a perspectiva de refletir através de processos de formação e autoformação de professores no âmbito da universidade, destacamos as preocupações de Tardif (1999) [2] quando aponta para o movimento de profissionalização

> "(...) como uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores."

Tais considerações poderão nos levar a uma aproximação do que realmente seja o discurso que deveria permear as conceituações que fazemos em torno da figura do professor. Poder-se-ia realizar o que Nóvoa (1991) escreve em relação a formação de professores:

> "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. (...) o professor é a pessoa. E, uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus

[2] Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas –RS, no dia 25 de outubro de 1999. Maurice Tardif, Universidade Laval, Quebéc, Canadá.

> processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro de suas histórias de vida."

Acrescentamos ainda que na cultura docente, podemos distinguir segundo Hargreaves (1994) duas dimensões fundamentais: o conteúdo e a forma. Gómez (2001, p.166) define a forma e o conteúdo da cultura docente como

> " [....] as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam suas relações com o resto dos colegas. O conteúdo da cultura docente está relacionado de modo fundamental com o conceito de educação que possuem teórica e praticamente, ...".

Os processos de socialização dentro e fora das instituições de ensino superior, os papéis docentes, o currículo a função e a organização da mesma, o sentido da sociedade, os processos de ensino e aprendizagem, os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos e os pressupostos compartilhados por um grupo de docentes são todos componentes do conteúdo da cultura docente.

O que os professores devem saber hoje para realizar as suas tarefas? Que saberes os professores mobilizam para atuarem no contexto real de trabalho, nas situações concretas de ação? Estas perguntas serão referências na pesquisa que inclui os saberes pessoais, os saberes provenientes da formação universitária, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas, dos livros didáticos utilizados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão (nas salas de aulas, no ensino superior) Tardif (2000), e por fim colocaria os saberes que os artefatos culturais tema central desta proposta poderia apresentar. Como também, analisar as interferências contextuais no trabalho docente, a

ressignificação da prática e da importância da prática e dos saberes docentes, Nóvoa (1995).

A própria noção de experiência tem um destaque central nesta proposta de pesquisa, pensando ser esta significativa no campo da docência por ser uma fonte de saberes. Criar uma experiência de trabalho exige um certo tempo de atuação na profissão. A dimensão temporal é incorporada na investigação da construção de saberes entre os professores, Isaía (2003), Oliveira (2003).

É nesse sentido que apontamos a formação cultural como promotora de uma nova prática discursiva. Trata-se de um tipo singular de pesquisa que tem como pressuposto dar voz aos professores enquanto **pesquisadores de si** (produtores de uma **professoralidade**), Oliveira (2003).

> "Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida", é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero esse fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes."(GOODSON, 1990, p.71)

Este é um quadro que se modifica entre os pesquisadores brasileiros na área da educação, cada vez mais, percebemos através dos congressos e seminários, o aumento do número de pesquisas que têm colocado o professor como sujeito de uma história da educação que se constrói cotidianamente. Este número significativo de trabalhos que vêm utilizando as histórias de vidas de professores se soma a um movimento internacional.

Com o objetivo de finalizar a discussão proposta, coloca-se para reflexão a questão de que tipo de educação se busca? E ainda, qual a concepção pedagógica que hoje prevalece no senso comum teórico e como ela se reproduz, subtraindo a possibilidade de uma leitura plural do saber?

Apresentada a problematização, vislumbra-se a forma e o sistema de ensino, neste caso específico, no curso de direito, tem revelado nitidamente o seu aspecto funcional de manutenção do *status quo*. Assim, feita a exposição em relação ao desenvolvimento profissional do docente, ou da sua necessidade, resta a saber onde e como fica a aprendizagem, existe de fato um comprometimento por parte do professor em realmente saber, como ela está? Ou isso e puramente coisas de profissionais da área da educação?

Logicamente, por tudo que foi ponderado, é preciso audácia para que um profissional que se ache comprometido com a busca pela formação e auto-formação faça brotar, do mundo das idéias para o mundo da edificação, um processo político-pedagógico criador, que rompa no essencial com a predominante (ausência de) percepção da realidade que bloqueia a criação, a imaginação, a liberdade, o espaço de conflito, enfim, que se propõe a discutir todo e qualquer tipo de diferença.

Acredita-se que este serve, mesmo que a título precário (porque inserido em um eterno processo de renovação intelectual) como a materialização de um desabafo questionador. Um desabafo que é fruto da percepção da forma e do tipo de saber que é "distribuído" nas escolas de direito.

## BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. *História Oral:* a experiência do CPEDOC. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil –1990-1998. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE): Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre*: imagens e auto-imagens. 2ª ed., Petrópolis, RJ, 2000.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: lembranças de velhos. 3ª ed. , São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão Professor*: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BURKE, Peter. *A escrita da história*: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo, UNESP, 1992.

CAMARGO, Aspásia. *Os Usos da História de Vida*: trabalhando elites políticas. Dados. In: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 1.,1984.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CATANI, Denice Barbara et al**.** *Docência, memória e gênero*. São Paulo, Escrituras, 1997.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

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.

*ENCICLÓPEDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA*/ Marília Costa Morosini (et. al) – Porto Alegre: Fapergs?Ries, 2003.

ESTRELA, Maria Teresa (org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora,1997.

ESTEVE, José Manuel. *O Mal-Estar Docente*: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

___. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (org.) *Profissão Professor.* Porto, Porto Editora, 1991.

FERREIRA, M. de M, AMADO, J. (orgs.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o Sagrado e o Profano*: o lugar social do professor. Rio de Janeiro, Quartet, 1998.

___. Magistério, Mídia e Imagem: o jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. *Imagens de Professor*: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

HARGREAVES, A . *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa, Porto, s/d.

GÓMEZ, A . I. Pérez. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

GUIMARÃES, César. *Imagens da Memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte, UFMG, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

JESUS, Saul Neves de. Do Mal-Estar ao Bem-Estar Docente: em busca da realização e do desenvolvimento profissional. In: *Anais do II Seminário Interinstitucional e V Seminário Internacional de Educação no Mercosul.:* Desenvolvimento e Realização do Profissional Docente. Cruz Alta, UNICRUZ, 2001.

MARRE, Jacques L. História de Vida e Método Biográfico. *Cadernos de Sociologia.* Porto Alegre, v. 3, n. 3, Jan./Jul. 1991.

MEIHY, José Carlos S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo, Loyola, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.) *Conhecimento Educacional e Formação do Professor.* Campinas, SP, Papirus, 1994.

NÓVOA, António.(org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

___. *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto, Porto Editora, 1995.

___. *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto, Porto Editora, s/d.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Imagens de Professor*: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.

___.A Formação de Professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. (org). *Imagens de Professor*: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.

___. Histórias de Professores e Processos de formação/ subjetivação. *Revista Educação em Debate.* Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, n. 36, 1998.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. *Histórias de Professores*: das falas aos sentidos. Coleção Cadernos UNIJUÍ, Ijuí, UNIJUÍ, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A Vez e a Voz dos Professores*: contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Porto, Porto Editora, 1994.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Jan/Fev./ Mar/Abr.2000.

___.*Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério*. Texto digitado, 2001.

___. *Os saberes docentes e sua formação.* Texto digitado. 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (org.) *Os Desafios Contemporâneos da História Oral.* Campinas, UNICAMP, 1997.

_____. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do centro de memória da UNICAMP. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias:* questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.