COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES? UMA EXPERIÊNCIA ACERCA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO COM ALUNOS DO CURSO DE GEOGRAFIA - UFSM

Graziela Franceschet Farias – UFSM – gfranceschet@yahoo.com.br[1]
Helenise Sangoi Antunes – UFSM – professora@helenise.com.br[2]

Nas palavras de Freire (1996, p.23) que diz que "desde os começos do processo de formação, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado", refletimos acerca dos processos de formação de professores, tanto iniciais quanto contínuos. Estes são construídos e perduram por toda a vida do professor, até mesmo daqueles em fase final de carreira.

Motivados por pensamentos de Freire (1996) acerca da formação de professores é que elaboramos esta pesquisa, iniciada no ano de 2003, que busca propor uma reflexão sobre a formação inicial de professores de Geografia, que na realidade atual provoca inúmeros questionamentos. Acredito que a formação do "eu" profissional remete às anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, onde o aluno tem seu primeiro contato com o professor e tenta "imitá-lo", comprovando assim que esta formação é dinâmica e passará por inúmeras transformações até sua total concretização. Assim, contribui Nóvoa quando afirma que:

> A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq) – gfranceschet@yahoo.com.br.

[2] Profª. Drª. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq) – professora@helenise.com.br.

> necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p.6).

A partir desta dinâmica, instituí-se uma discussão desde a entrada do acadêmico na instituição e todo o seu processo de formação, para que este esteja "perfeitamente" formado para repensar e refletir sobre seus conhecimentos e práticas adquiridas em relação ao contexto educacional na qual está inserido.

Nesta direção, remetemos ao título deste artigo: "Como nos tornamos professores?"

Uma vez formada esta identidade, o futuro professor se depara com o atual contexto político que se instaurou no Brasil, onde tal política desprioriza o aprofundamento teórico e prático após a formação e durante o exercício profissional, como afirma Antunes (2000) quando diz:

> (...) que é a vinculação da pesquisa e extensão que permitirá a formação de professores capazes de compreender o significado de sua profissão, de refletir sobre sua ação pedagógica, de relacionar os preceitos teóricos recebidos nos cursos de formação, à ação docente desenvolvida na sala de aula e, principalmente, de estarem preparados para criar e construir alternativas metodológicas que tornem os processos de ensinar e de aprender expressões mais intensas de desejo e de reconstrução contínua (ANTUNES, 2000).

Os objetivos desta investigação é refletir sobre os processos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior, pois, as bases de formação, o repasse de informações, a união de teoria e prática e a análise da atual situação do país no tocante à educação, exigem a ação coletiva de indivíduos reflexivos e críticos.

Procuramos neste sentido, valorizar os depoimentos orais dos sujeitos, pois estes contribuem para analisar, através das suas opiniões, o currículo, a aprendizagem dos alunos, a carga horária do curso, a identidade do curso, a identidade dos alunos que freqüentam este curso, bem como valorizar os saberes

pessoais, curriculares e disciplinares adquiridos ao longo do curso.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se pela utilização de uma abordagem de cunho qualitativo, pois proporcionou aos sujeitos da pesquisa, selecionados a partir do interesse, da identidade com a temática da pesquisa e da disponibilidade de tempo para participar deste trabalho, uma possibilidade de refletirem sobre suas histórias de vida, sobre as lembranças da escola, a escolha profissional, os processos de formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas e a instauração de novos significados sobre o que é tornar-se professor. Assim, destacam-se as seguintes etapas da investigação: pesquisa bibliográfica sobre a temática da formação de professores e coleta e sistematização dos dados, que se deu por meio das autobiografias escritas e entrevistas semi-estruturadas, pois estas contribuem para concretizar uma pesquisa mais rica e de validade social.

A partir da valorização dos relatos a seguir, quanto às memórias da escola, os sujeitos descrevem:

> Durante a trajetória escolar, tenho lembranças boas e ruins. Nas séries iniciais não tive experiências muito boas, minha professora conservava alguns costumes que lembravam a época da ditadura, como deixar o aluno ajoelhado sobre tampas de garrafa ou grãos de milho se não soubesse a tabuada. (BIANCA, acadêmica do curso de Geografia Licenciatura Plena).

> Durante quase toda a vida escolar sempre tive a cobrança e a necessidade de ser um bom aluno, tanto em notas quanto em comportamento. (ROBSON, acadêmico do curso de Geografia Licenciatura Plena).

> Eu me lembro do meu primeiro dia de aula na 1ª série do ensino fundamental da escola M. Álvaro Rodrigues Leitão da Cida de Espumoso. Eu iria estudar à tarde naquele ano em diante até chegar à 4ª série. Bem, como eu ia dizendo, meu primeiro dia de aula marcou para sempre a minha vida. Eu tinha 7(sete) anos de idade, e aquela era minha primeira vez em uma escola. Eu lembro que ao entrar na sala de aula

> fui recepcionado por alguns coleguinhas que estudariam comigo até eu concluir a 4ª série, quando me transferi para um colégio mais próximo da minha casa. Muitos desses coleguinhas da 1ª série seguiram outros rumos, mas ainda os guardo em meu coração. (EDUÍNO, acadêmico do curso de Geografia Licenciatura Plena).

Construindo uma reflexão a partir das memórias e das lembranças de escola destes alunos, percebemos as lembranças da primeira professora, da sala de aula, das exigências familiares e da escola, que permanecem na memória como "filmes", que podem a qualquer momento ser revividos e relatados. Cada sujeito possui a sua, guardadas no interior de nosso ser, porém elas podem também podem ser coletivas, viabilizadas por meio das relações sociais. Conforme afirma Kenski,

> A memória é uma questão de sobrevivência. Viver é lembrar. Em um processo cumulativo, aprendemos permanentemente nas ações cotidianas de nossas vidas. Aprendemos, lembramos e aplicamos o aprendido. As transformações nos nossos modos de ser, de pensar, de sentir e de agir decorrem de nossas aprendizagens: o que foi aprendido e retido retorna, sob a forma de lembrança – ainda que inconscientemente. Se a memória, em suas concepções tradicionais, pode ser considerada como um caráter cumulativo e social, resultante de nossas interações e vivências na realidade concreta, ela também é restrita e circunstanciada. (KENSKI, 1995, p.155).

A memória constitui-se numa possibilidade de "sobrevivência", conforme afirma Kenski (1995), pois as lembranças constituem-se num processo cumulativo que vão oportunizando repertórios de conduta que serão adotados e reavaliados ao longo da existência humana.

Dando continuidade à análise, no que diz respeito à opção pelo curso, os sujeitos da pesquisa relatam que:

> Começou no ensino médio, pois tinha as melhores notas e gostava muito. (ROBSON, acadêmico do curso de Geografia

> Licenciatura Plena).
>
> Infelizmente, optei pelo curso pela média e ponto de corte, mas hoje não me arrependo desta opção, acreditando estar no curso certo e seguir adiante. (ALINE, acadêmica do curso de Geografia Licenciatura Plena).
>
> Primeiro porque eu amo Geografia, e segundo porque faço aquilo que gosto e não há dinheiro no mundo que pague a felicidade de uma pessoa em valorizar aquilo que gosta. (EDUÍNO, acadêmico do curso de Geografia Licenciatura Plena).
>
> Porque foi uma das disciplinas que mais me identifiquei nos tempos de colégio do antigo 1º e 2º graus, pois os professores de Geografia que tive sempre me chamaram a atenção pela dedicação e boa disposição nas suas aulas, apesar do salário não ser dos melhores. Por estes motivos decidi fazer Licenciatura em Geografia, pois se realizar profissionalmente não é só ter o melhor salário e sim, fazer algo que gosta. (BIANCA, acadêmica do curso de Geografia Licenciatura Plena).

As opiniões são heterogêneas e possuem significações individuais, cada qual com seu motivo, com seu objetivo, demonstrando que na maioria das vezes, a opção pelo curso remete às lembranças dos primeiros professores e pelo "gostar" da disciplina. Em um segundo momento, o apreço pela Educação, pois Santos (1995) contribui neste sentido:

> É de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional. Neste contexto, deve ser lembrado que o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor. Assim, os estudos sobre a formação de

> professores devem aliar as experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais, no sentido de captar como vão sendo construídos valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral. (SANTOS, 1995, p.25-26).

Devemos instaurar no cotidiano de nossa formação os "filtros" necessários para a construção de um caminho permeável, de saberes e práticas que se (des) construam ao longo dos tempos e principalmente que estejam abertas aos elogios e às críticas para que possamos crescer com qualidade.

Quanto ao currículo e a carga horária do curso, é possível explicitar a unanimidade com relação ao tema pela fala deste sujeito:

> Acredito que a carga horária está muito pesada e com isso, impede que os alunos se aprofundem mais em certos assuntos por eles priorizados. (ROBSON, acadêmico do curso de Geografia Licenciatura Plena).

O depoimento acima, nos remete a pensarmos que as Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso (Gatti, 2000, p. 51). Este, com certeza, se definem como um dos maiores desafios a ser vencido pelos cursos de licenciaturas, que permanecem com grades curriculares que não contemplam as exigências educativas da atualidade e nem mesmo leva em consideração, pelo quadro de professores que a compõe, o "profissional" que desejam formar. É, em sua maioria, curso onde a teoria sobrepõe a prática, onde a rotina da repetição de conteúdos é mecânica e as estruturas educativas estão falidas.

> Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. Esse modelo aplicacionista é dotado de problemas já conhecidos e estudados, com ênfase a dois deles: o primeiro, no qual é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. O segundo problema

> do modelo aplicacionista, é que este modelo trata os alunos como espíritos virgens e não levam em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações (TARDIF, 2002, p.270-273).

De fato, as instituições de ensino superior juntamente com seus professores formadores, devem compreender que são necessárias atitudes rápidas e em curto prazo. Gatti (2000) aponta três pontos que devem ser enfatizados: a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que está se formando um professor); b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores.

No que se referem à Profissão Professor, os sujeitos descrevem:

> É ter um ideal, objetivo de mudar a estrutura de um país, o pensamento de uma sociedade de desigualdades. (ELVIS, acadêmico do curso de Geografia Licenciatura Plena).

> É o grande idealizador de sonhos, que procura ensinar, tentando buscar o crescimento social do país através da educação. (EDUÍNO, acadêmico do curso de Geografia Licenciatura Plena).

Construindo valores ao longo da trajetória, vale lembrar que o ciclo de vida pessoal (eu) e o ciclo de vida profissional (coletivo) contribuem para a formação da identidade, dos muitos "selfs" identitários dos professores (Abraham, 1986, 1987). Nóvoa (1995) menciona brevemente o triplo *AAA* do processo identitário dos professores: *A de Adesão, A Acção, A de Autoconsciência*.

> *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão

> a princípios e valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
>
> *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
>
> *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sob pena deste "trabalho de pensar o trabalho" ser assumido por outros actores sociais, transformando o ensino numa actividade proletarizada do ponto de vista de suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo. A identidade não é um ato adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: *E vice-versa.* (NÓVOA, 1995, p. 34-35).

Olhar-se como educador, construir uma identidade própria, investir na formação continuada, bem como ser sujeito reflexivo de sua própria prática são requisitos imprescindíveis para que possamos melhorar nossos cursos de formação. O profissional que se mantiver alienado ao seu próprio saber tende a ser excluído, deixado de lado, pois os acadêmicos de hoje, cada dia mais críticos, tendem a exigir cada vez mais dos formadores. O desafio não é simples, o problema é estrutural, está consolidado nas instituições superiores.

> Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente, que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2007, p. 22-23).

Muitas são as etapas que envolvem a formação de professores, e acreditamos, segundo Freire (2007) que estas se dão desde o início da graduação, sendo que os cursos de Licenciatura, de um modo geral, deveriam articular de forma equilibrada teoria e prática. Não podemos mais pensar em formação de professores desarticulada de espaços reais, onde se efetivam as trocas entre o ensinar e o aprender. Nesse sentido, destaco a importância da inserção em projetos de iniciação científica que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) dispõe de vários programas, como por exemplo, para os cursos de Licenciatura, em específico, o PROLICEN (Programa das Licenciaturas), FIPE (Fundo de Incentivo à Pesquisa), o PIBIC/CNPq (Programa de Concessão de Bolsas de Iniciação Científica junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e o Programa BIC/FAPERGS que concede Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

Particularmente, durante os cinco anos que estive ligada ao curso de Licenciatura em Geografia, mantive-me ligada a projetos de iniciação científica e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização

(GEPFICA/CNPq), sediado no Centro de Educação (CE/UFSM), ao qual pertenço até hoje. Essa busca pessoal pela formação complementar, aliada à formação específica, propicia segurança, auto-estima e sucesso no momento do estágio curricular do curso e a decisão segura de continuar os investimentos na carreira profissional de professora com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado do Centro de Educação (CE/UFSM).

Porém, infelizmente, o que ainda persiste em muitas grades curriculares, inclusive, de um modo geral, na do curso de Geografia, é a aplicação de conteúdos descomprometidos com a realidade social do país, a instauração de um ambiente competitivo entre professor-aluno e aluno-aluno, favorecendo com que ocorra uma dispersão entre o objetivo principal de um curso de licenciatura que, acreditamos ser, preparar futuros professores para atuar de forma ética e engajada com o exercício da Profissão Professor.

> Precisamos reagir, jamais devemos agir em conformidade com o desejo dos outros (alienação). Se assim o fizermos, nos alienamos (obedecendo à lei de um outro) e assumimos a servidão que, por ser voluntária (La Boétie), provoca em nós duas atitudes: de ignorância e de canalhice. Não podemos aceitar que ninguém se aproveite de sua posição de saber para nos dar conselho ou para nos impor algo capaz de impedir a manifestação de nosso desejo. Nem pedagogia, nem terapêutica, nem governo: todas essas práticas participam dessa escolha por um outro (para o seu bem é claro), sem que este outro tenha sua palavra a dizer sobre o que poderia ser seu bem. (JAPIASSÚ, 1995, p. 84).

É fato que ao longo do curso de Licenciatura em Geografia, desmotivados e descontentes com a realidade instaurada, muitos alunos se desviam ou mesmo se perdem ao longo da trajetória, do objetivo que tomaram como meta: tornar-se um professor de Geografia. Mudanças estas passivas de compreensão, pois como nos lembra Tardif (2002, p.289-290), que aos cursos de formação de professores deve ser incorporada à inovação, o olhar crítico, essenciais a formação de um "prático reflexivo" capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos por ele fixados.

Encorajo-me cada vez mais a desenvolver pesquisas como esta, pois passados cinco (5) anos da primeira coleta de dados com alunos do curso realizados em 2003, neste ano de 2008, encontro acadêmicos que ingressaram no curso posteriormente ao ano da primeira entrevista, posicionando-se da mesma forma. Não me surpreendo quando, em um dos jornais locais da cidade, o Diário de Santa Maria, aos treze dias do mês de maio traz um artigo na seção "Opinião" com o seguinte título "Pedagogia do Horror", onde um acadêmico do curso posiciona-se criticamente em relação ao curso de Geografia dizendo:

> Escrevo esta crítica tendo em vista práticas educacionais condenáveis, que ainda persistem em ocorrer nas salas de aula das mais diversas instituições de ensino, em escolas públicas e particulares, de nível fundamental e médio. Por incrível que pareça, também ocorrem nos meios acadêmicos, que deveriam conter tais práticas. Trata-se da reprodução de ações individualistas que banalizam o ensino, transformando-o em uma mera aplicação de métodos mecanicistas, que não se "castram" de vez e acabam por limitar o aprendizado e o pensamento crítico.
>
> Professores encaram seus alunos como objetos inertes, submissos a todos os seus mandos e desmandos. Aplicam, dessa forma, a tão mencionada "concepção bancária" do conhecimento (Freire, 1996), pois o aluno apenas como receptor passivo dos ensinamentos impostos, sem direito de refletir ou questionar tais conteúdos empurrados, literalmente "goela abaixo".
>
> É a concretização de uma verdadeira pedagogia do horror. Um subproduto da lógica capitalista que transforma os indivíduos e a educação em meras mercadorias passíveis de compra e barganha.
>
> Como educando e educador, temos o dever de combater essas práticas egocêntricas e hipócritas que esfacelam quaisquer ambientes de ensino (...).
>
> (...) Aos educadores que, às vezes, solitários enfrentam essa lógica mecanicista deplorável em suas instituições, cabem as minhas sinceras homenagens, pois tenho certeza que nunca

> caíram no esquecimento. "Aos demais, acredito que ainda está em tempo de reavaliar suas atitudes". (NEVES, 2008, p.4).

Diante de toda a riqueza no conteúdo deste trabalho, percebe-se que o ensino atual necessita de mudanças, para que possamos estar cientes da formação recebida nas instituições, principalmente no tocante às relações estabelecidas entre teoria e prática, à construção e formação do "Ser Professor" e às identidades formadas ao longo do curso. As pesquisas bibliográficas, os relatos de vida dos sujeitos da pesquisa são de fundamental importância para a continuidade de nosso trabalho, uma vez que proporcionam, reflexões sobre nosso trajeto de vida e nossa identidade sobre "Ser Professor".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Ada. (Org.) **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

ABRAHAM, Ada. (Org.) **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1986.

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. Professor Reflexivo In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.) **Imagens de professor –** significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ANTUNES, Helenise Sangoi Antunes et al. O imaginário do professor em relação a sua profissão.**Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão. ISSN 1517-1353.** Santa Maria, set.2000a.

ARROYO, Miguel G. **Conteúdos da humana docência**. In.: Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FONTANA. Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores e Carreira:** Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992, p.63-78.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores que atuam nas Licenciaturas. In: IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, 2007. Santa Maria. **Anais do evento**. Santa Maria: UFSM, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton. A crise das ciências humanas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NEVES, Anderson Souto. Pedagogia do Horror. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 13 maio.2008. Caderno Opinião. p.4.

NÓVOA, Antônio. **Organizações escolares em análise**. 2. ed Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.