

HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORES: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

LIFE STORIES OF EDUCATORS: A CONTRIBUTION TO
THE EDUCATION OF REFLECTIVE TEACHERS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão *

Resumo

Este artigo aborda a formação de professores, em especial a que ocorre na universidade. Ao lado de teorias sobre professores reflexivos, adotamos a tese de que pesquisas feitas na universidade com professores que atuam em escolas, a exemplo da pesquisa-ação que se refere ao erro construtivo, mencionada no presente artigo, é um modo de trabalho que a universidade pode utilizar na formação continuada do professor. Do mesmo modo, as pesquisas com Histórias de Vida de educadores são uma rica fonte para a formação em serviço, bem como para a formação inicial de professores e, por extensão, para educadores em geral e, muito especialmente, para pesquisadores em História da Educação Brasileira e em Formação de Professores. Ambas as pesquisas são uma maneira de contribuir para a educação de um professor reflexivo. Um exemplo da última é relatado neste artigo, em que se pode visualizar os objetivos da pesquisa, o método de investigação com Histórias de Vida e os achados a que chegamos.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Pesquisa na Universidade. Formação de Professores. Histórias de Vida.

Abstract

This article focuses on teacher education, mostly the one that takes place at university. Besides the theories on reflexive teachers we adopted the thesis that researches done by universities on teachers who act in schools -for example, the action-research about constructive error mentioned in this article - are ways for the university to be able to work on continued teacher education. In the same way, researches on Life Stories of educators are a rich source for in-service as well as for initial teacher formation, and, furthermore, for educators in general, and mainly for researchers on the History of Brazilian Education as well as on Teacher Education.

* Professora titular e Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Docente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, Pesquisadora 1 CNPq, Doutora em Ciências Humanas – Educação. maria-helena@uol.com.br

Both these researches are a way to contribute with reflexive teacher education. An example of the latter is talked about in this article and makes it possible to see the objectives, the research methodology using Life Stories and the gathered results.

Keywords: Brazilian Education. Research at the University. Teacher Education. Life Stories.

1. Introdução

Como compreender, na plenitude, as características, a natureza, as finalidades, as teorias, as práticas da educação, do ensino e da formação de educadores exigidas na atualidade, visando à construção histórica de uma sociedade humanizada, justa, inclusiva, bem diferente daquela em que hoje vivemos, altamente excludente?

Sabemos que a educação é instância da superestrutura da sociedade condicionada pela instância da infraestrutura, mas sabemos, igualmente, que a educação traz em si – pela própria natureza que a define – os elementos e as potencialidades para, especialmente ela, exercer influência na instância condicionante, proporcionando possibilidades de superação de estruturas desumanas, mesmo em sociedades complexas e em tempos de acirrada crise. Vivenciamos momentos de crise: crise de valores, crise de identidade, crise na educação e na sociedade como um todo; na ciência, vivenciamos crise de paradigmas.

No entanto, a realidade social não é só caracterizada por condicionantes negativos. Ela também se caracteriza por possibilidades impulsionadas por sonhos e esperanças; por utopias que podem e devem tornar-se topias, isto é, lugar de efetiva realização, dentro de possibilidades concretas que cabe aos cidadãos, em geral, e aos educadores, em particular, saber produzir. Vale, por isso, apostar no “inédito viável” de que nos fala Paulo Freire (1996). Isto, porque a realidade social não é monolítica, pronta e acabada; ao contrário, ela é histórica e socialmente produzida. Cabe a nós, educadores, sabermos como construir elementos de ação teórico-práticos a serviço da produção de uma sociedade consentânea com nossos ideais de justiça social e de solidariedade humana.

Sem querer caracterizar educadores e educação como os únicos ou como os principais responsáveis pela construção histórica da sociedade que almejamos, até porque reconhecemos os condicionantes estruturais da macroestrutura, é que centramos na educação e no educador o vetor de busca de superação

de estruturas sociais arcaicas e desumanizantes em estruturas que permitam a universalização da fruição dos bens culturais, científicos, tecnológicos e materiais que as sociedades modernas já produziram e aqueles que venham a produzir.

É com esse entendimento que trazemos alguns elementos teóricos para que possamos trabalhar a ideia da implicação da educação e de educadores na atualidade e, por consequência, a formação de educadores na universidade, tanto no que tange à formação inicial, como no que concerne à formação continuada, em serviço.

Esses elementos são construídos junto a autores que tratam da educação no âmbito das relações sociais e da prática social em geral, mediadas pela cultura, como um processo que se desenvolve por toda a vida da pessoa. Nesse sentido, cabe lembrar teses que pensam o professor como um educador social (QUINTANA CABAÑAS, 1994). Educador social na perspectiva deste autor tem uma concepção muito mais abrangente do que simplesmente uma pedagogia para as classes populares. Trata-se de uma pedagogia que proporcione alternativas de formação, tanto na dimensão pessoal como comunitária que seja impulsionadora de transformações sociais, sempre que necessárias. Também queremos nos referir ao profissional da educação, em particular, como um pesquisador que exerça sua prática pedagógica com base na constante reflexão sobre ela, mediante diálogo com teorias que auxiliem no seu esclarecimento e, sempre que necessário, no seu redirecionamento, bem como se preocupe em manter-se atualizado no assunto específico da disciplina que ministra, seu relacionamento com as outras disciplinas e com as estruturas e burocracias das instituições de ensino e com a dinâmica da sociedade em que vivemos.

2. O professor como educador social e profissional reflexivo-transformativo

O que estamos advogando é a importância do docente não só para difundir conhecimentos de cunho científico, tecnológico e cultural, estatuídos na bagagem universal, mas para entendê-los com uma visão historicizada, (res)significando-os e mediando a construção de saberes própria de cada aluno, em prol de uma formação autônoma de estudantes e de educadores, com reflexão crítica dos contextos em que estão inseridos e desenvolvimento de capacidades de ações transformadoras desses contextos sempre que esses estejam divorciados de compreensões, relações e ações não emancipatórias. Este será, na realidade, o professor como pesquisador, como profis-

sional reflexivo de que nos falam Quintana Cabañas (1988), Schön (1992), Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1993), Giroux (1990), Carr e Kemmis (1988), Carr (1991), entre outros autores.

Essas características, que adotamos como dimensões iniciais para a discussão sobre a formação de professores, estarão presentes em quem tem a responsabilidade social de educar em uma sociedade repleta de antinomias, na qual as tecnologias de ponta e a acumulação de bens culturais, sociais e econômicos concorrem para que significativa parcela da população não possa usufruir desses bens. Como reflexo dessa sociedade antinômica, Quintana Cabañas (1988, p. 219-253), certamente sem esgotar as possibilidades, aponta-nos uma série de antinomias na educação: o determinismo da herança cultural e as influências do meio ambiente; a possibilidade e a dificuldade de educar; a tarefa de informar e a de formar; a hetero e a autoeducação; a atitude receptora e a atividade criadora; a característica mediadora entre os impulsos espontâneos e a vida reflexiva; uma ação determinante e uma ação de simples apoio; o propósito manipulador e a ação libertadora; a tecnologia e a arte; o esforço provocado e o interesse espontâneo; a racionalidade e a afetividade; a disciplina repressora e a permissividade na liberação de impulsos; a obediência e a liberdade; a salvaguarda do objetivo e do subjetivo e do absoluto e do relativo; uma construção mecânica e uma atividade espiritual; a atividade intelectual e a atividade amorosa; os interesses do indivíduo e os da sociedade; a função adaptadora e o desenvolvimento da originalidade pessoal; o futuro e o presente do educando; o dever e o direito.

Quintana Cabañas (1988) posiciona-se levando em conta os dualismos apresentados por uma teoria que denomina de “concepção antinômica da educação”, a qual, segundo ele, difere da teoria dialética da educação por despir-se de posições extremadas, apresentando-se, portanto, mais moderada porque mais realista. É uma teoria que produz, na sua concepção, uma “pedagogia feita de equilíbrio, prudência, compreensão e flexibilidade” (p. 255). Dessa maneira, o autor propõe chegar a uma pedagogia ponderada e omnicomprensiva, mas não desprovida de radicalidade, pois “atenta a todas as possibilidades da pessoa e também a todas as suas limitações; uma pedagogia eivada de latente insatisfação, mas reconfortada com a segurança de evitar erros fundamentais” (p. 256).

Não obstante Quintana Cabañas já fosse conhecido como pedagogo social quando publicou, em 1988, o livro *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*, talvez essa concepção de educação tenha conduzido o autor a um

entendimento de educação social mais abrangente do que aquele que a concebia especialmente como processo de educação não-formal ou de educação para a classe popular, geralmente em situações cujas necessidades a educação formal não pôde ou não soube atender. Esse entendimento mais abrangente ele explicita, em 1994, na obra *Educación social*, na qual, sem desprezar o entendimento tradicional, amplia-o, abarcando o papel do professor como o de educador social também no sentido de ser ele um cidadão preocupado e ocupado em desenvolver no aluno conhecimentos e capacidades para o exercício de uma prática social consciente, cidadã.

Esse entendimento nos conduz à necessidade de promovermos instituições de ensino que não podem mais ser pensadas como lugares neutros onde só se passam informações, mas, sim, como *locus* democráticos, onde o fazer docente seja da responsabilidade de educadores e estes possam exercer sua prática no sentido de potenciar o educando e a sociedade. Para tanto, exige-se um professor reflexivo de sua própria prática e do sentido que essa prática adquire no conjunto do social.

O pensar a prática tem, na visão de Schön (1992), as seguintes dimensões: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Essas dimensões não são independentes, mas complementares. O *conhecimento-na-ação* reflete-se no saber fazer, com o conhecimento do motivo por que se faz, constituindo-se em um conhecimento dinâmico, podendo resultar em reformulação da própria ação; a *reflexão-na-ação* traduz-se no pensamento prático simultâneo com a ação concreta, estabelecendo com essa ação uma relação dialógica, podendo, igualmente, resultar na reformulação imediata da ação; a *reflexão-sobre-a-ação* é o processo que permite analisar o conhecimento na ação e a reflexão na ação inseridos no contexto da própria ação; a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* é o processo de observação e descrição realizado após a ação ter sido executada. Trata-se de meta-análise a respeito da ação concreta, pela aplicação de elementos conceituais, visando de forma intencional à compreensão e reconstrução da prática concreta.

Essa perspectiva de ensino como prática reflexiva leva Schön (1992, p. 45) a desenvolver o conceito de “*practicum*”, derivando-o de pressupostos diferentes dos existentes na literatura. Esses pressupostos referem-se à perspectiva do ensino como prática reflexiva, a ação docente competente como um “saber de referência do ensino e da formação de professores”. A formação profissional de professores tem, pois, para esse autor, a perspectiva centrada na investigação a partir das próprias práticas.

Zeichner e Liston (1993) ampliam o conceito de *practicum* esposado por

Schön, por acreditarem-no muito restrito, uma vez que Schön tem como foco o indivíduo – o professor reflexivo – profissional que, como indivíduo, pode mudar sua prática em sala de aula face aos mecanismos e estágios de reflexão já expostos. Os dois autores, tendo em vista limitações institucionais e sociais da prática pedagógica transformativa, propõem a ampliação da concepção de Schön no sentido de incluir ações e deliberações cooperativas, “outorgando menor interesse às mudanças que os professores possam efetuar exclusivamente em sala de aula” (p. 103), pois acreditam que, para que se desenvolva nas escolas “uma prática reflexiva competente, há que se examinar, primeiro, e, por último, mudar as condições nas quais se desenvolve a escolarização” (p. 104).

Com vistas a traduzir esse alargamento do entendimento de *practicum*, Zeichner e Liston (1993) propõem a ação reflexiva para além dos muros da escola, de forma a integrar os aspectos relacionados com a comunidade na formação multicultural do professor. Advogam que “o alargamento do *practicum* para além das fronteiras da escola é o aspecto fundamental da formação de professores” (p. 128). Para eles, é fundamental “sensibilizar os professores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das suas e a desenvolver o seu respeito pela diversidade humana” (p. 129), visto que são candentes os problemas relacionados com raça, classe social, gênero. Na visão desses autores, os padrões vigentes das relações escola/comunidade devem ser alterados de modo a favorecer a construção de ambientes escolares mais democráticos, o que um *practicum* nos termos por eles propostos pode proporcionar.

Essas reflexões introduzem a questão do professor como intelectual transformativo, já que a reflexão não tem um caráter contemplativo. No entanto, é Giroux (1990, em especial p. 171-178), fundamentado em Gramsci, que dedica estudos completos tratando dessa questão. Giroux ressalta que a categoria de intelectual “oferece uma base teórica para examinar o trabalho dos docentes como uma forma de tarefa intelectual por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos”, ao mesmo tempo em que encerra uma “forte crítica às ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes a uma teoria educativa que separa a conceptualização, o planeamento e o desenho dos currículos dos processos de aplicação e de execução” (p. 176). Para Giroux, a questão do professor como intelectual está imbricada com a da escola como lugar econômico, social e cultural, além de espaço em que se verificam questões de poder e de controle. Giroux (p. 177) explicita o componente que julga central da categoria “intelectual transformativo”: o pedagógico sendo mais político e o político mais pedagógico, o que traz a perspectiva

de a reflexão e ação críticas se converterem “em parte de um projeto social fundamental para auxiliar os estudantes a desenvolver uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e para humanizar-se a si próprios mais plenamente como parte dessa luta” (p. 178). Ademais, ainda segundo esse autor (p. 177), se lhes cabe educar os alunos para serem cidadãos críticos e ativos, os professores devem, eles próprios, converter-se em intelectuais transformativos.

Esse entendimento é reinterpretado por Carr e Kemmis (1988) e Carr (1991), à luz da Teoria Crítica, com base, em especial, no pensamento de Habermas (1982; 1984). Para esses autores, a prática docente, além de ser reflexiva, há de ter natureza de reflexão crítica, isto é, deve possibilitar ao educador situar-se no contexto de sua prática pela problematização, de natureza sócio-histórica, não só da própria prática educativa reflexionada, mas, igualmente, de sua relação como produto/produzido inserido no âmbito das práticas educativas institucionalizadas, histórica e socialmente produzidas. A prática reflexionada com essa base teórica é que, na concepção desses autores, traz as potencialidades para relacionar a prática reflexiva com o compromisso crítico de analisar as condições sociais e históricas sob as quais se formaram nossos modos de entender e de valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva centrada tão-somente na sala de aula e minorando a influência de caráter ideológico em que essa prática se gesta e se realiza. Na visão de Carr (1991) e de Carr e Kemmis (1988), a reflexão crítica é a que encerra maiores possibilidades de se conseguir um salto de qualidade entre a autonomia do docente em sala de aula e a emancipação do educador enquanto sujeito consciente da prática pedagógica e social.

Dada a complexidade do pensamento e da ação pedagógica reflexivo-crítica com vistas à emancipação dos sujeitos, não se pode deixar de lembrar a responsabilidade e a função social da universidade nesse processo. Tanto no que respeita à formação inicial, como no que se refere à formação continuada do educador, há que se trabalhar na formulação e compreensão de categorias de análise na referida perspectiva, o que implica a adoção de um paradigma em ciência que rompa com racionalidades esclerosadas e alienantes. A esse novo paradigma Sousa Santos denomina de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, isto é, o conhecimento deve não apenas ser consubstanciado em “um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 37).

¹ A primeira, uma pesquisa-ação metodologicamente baseada em Carr e Kemmis (1988) e intitulada "Refletir e agir com professores: um estudo do erro construtivo numa perspectiva libertadora", levou-nos a trabalhar com professores de escolas municipais, refletindo e teorizando sobre as práticas docentes, as intervenções dos professores em sala de aula a respeito dos erros cometidos pelos alunos, e sobre como transformar esses erros em positivas possibilidades de real aprendizagem. Buscamos, numa pesquisa com a escola, fugir de uma pesquisa sobre a escola apenas e exercer, conforme Carr e Kemmis, a "espiral autorreflexiva", elemento constitutivo da pesquisa-ação, para os citados autores. Na segunda pesquisa, "Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa", trabalhamos com a construção de Histórias de Vida de destacados educadores, pois acreditamos que elas contêm elementos muito significativos de valor formativo para os docentes que participam da pesquisa, ao proporcionarem aos pesquisadores e aos próprios destacados educadores a autorreflexão sobre sua formação, seu fazer docente, o valor social de sua ação, etc., além de trazerem aportes para a formação de novos educadores. As histórias de vida foram construídas com base em narrativas e documentos proporcionados tanto pelos próprios educadores, como por outras pessoas-fonte,

Em duas pesquisas que realizamos com mestrandos, doutorandos e bolsistas de Iniciação Científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, uma sobre o erro construtivo na elaboração de conceitos e a outra referente à História de Vida de destacados educadores sul-rio-grandenses¹, trabalhamos essas questões, não só em relação aos autores e dimensões anteriormente citados, mas também tendo presente Nóvoa (1995) e Freire (1979), em especial as reflexões do primeiro sobre a profissão de professor e as do segundo sobre a questão da conscientização. Para Freire, conscientização tem um sentido mais amplo do que o de apenas estar consciente da realidade opressora. Significa que, uma vez tendo-se apercebido da realidade opressora, o sujeito deve procurar meios possíveis para transformá-la (o "inédito viável" freireano, conforme já referido).

Tanto na pesquisa sobre o erro construtivo na elaboração de conceitos, desenvolvida com professores de escola da rede municipal, como na pesquisa com os destacados educadores, pudemos observar características nos docentes que corroboram a ideia de que a universidade pode e deve representar um papel decisivo na formação regular e na formação continuada de educadores, inclusive despertando-os para o trabalhar a própria prática docente numa dimensão crítico-autorreflexiva.

A primeira das pesquisas, apoiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs), nos fez perceber, como resultado desse trabalho conjunto universidade-escola, substantivas transformações na reflexão e na prática docente, e sua maior contribuição para o alargamento da discussão sobre essas práticas e, em especial, sobre o que representa o erro do aluno e a intervenção do professor em sala de aula. Seus resultados estão relatados em artigos e no livro que publicamos (cf. ABRAHÃO, 2000a; 2000b; 2001a).

A segunda, intitulada "Identidade e Profissionalização Docente: narrativas na primeira pessoa" foi apoiada pelo CNPq e nos possibilitou trazer visibilidade à história pessoal e profissional de destacados educadores sul-rio-grandenses, mediante a construção de suas Histórias de Vida. Cada história é um elemento elucidador da história da educação e da docência no estado, formando seu conjunto um acervo para utilização de estudiosos e para referência na formação de educadores reflexivos (cf. ABRAHÃO, 2001b; 2001c; 2002a; 2002b).

Por limitação de espaço, o presente artigo traz apenas alguns elementos observados na leitura transversal que fizemos das 12 histórias de vida dos destacados educadores sul-rio-grandenses, integrantes dessa segunda pesquisa².

3. Formação, vida profissional/pessoal e construção identitária: dimensões das histórias de vida de destacados educadores sul-riograndenses

Sem querermos ser saudosistas nem messiânicas a ponto de pensar que as Histórias de Vida de destacados educadores eram/são a salvação, partimos do pressuposto de que os profissionais por nós estudados apresentavam/apresentam características que hoje são apontadas mundialmente como atributos que devem estar presentes e ser cultivados no educador hodierno. Esses atributos referem-se ao professor como um intelectual crítico-reflexivo-transformativo no exercício da função social de sua profissão.

A distribuição geográfica das áreas de vivência e atuação dos 12 educadores estudados permitiu uma situação de equilíbrio, uma vez que 6 deles viveram/vivem, atuaram/atuam e marcaram/marcam gerações em diferentes localidades. Os demais viveram/vivem e atuaram/atuam na capital gaúcha, igualmente com forte significação.

Na linha do tempo, os destacados educadores preenchem espaços que se estendem de nascimentos ocorridos de 1895 a 1955, com vida útil de 1902 a 1979, no que respeita à formação escolar (sem considerar a formação continuada), e de 1922 até os dias atuais, no que se refere à atuação profissional.

Isso significa que esses educadores vivenciaram, no conjunto, diferenciadas e importantes fases da conjuntura sociopolítico-econômico-cultural brasileira e sul-riograndense, com profundos reflexos na sua educação e formação, assim como, dadas as características de intelectuais crítico-transformativos evidenciadas nas diferentes Histórias de Vida, condicionaram/condicionam, também eles, a instância superestrutural condicionante, em especial nas diferentes comunidades em que se formaram e atuaram.

A História de Vida de cada um desses educadores é, pois, riquíssima do ponto de vista individual e social. Podemos perceber, por meio das narrativas e dos documentos consultados, que cada história se fez e refez fortemente influenciada e condicionada, no período correspondente, pelo quadro conjuntural do Rio Grande do Sul, numa dialética em que a história individual e a história social se imbricam e se implicam de tal modo que essa razão dialética pode permitir-nos “alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)” (FERRAROTTI, 1988, p. 30).

Das Histórias de Vida construídas emergiram três dimensões comuns a to-

tendo como base teórico-metodológica, entre outros, os autores Nóvoa, Santa Marina e Marinas, e Pujadas. Acreditamos que essas são um exemplo de trabalho que a academia pode realizar, inclusive com a intenção de concorrer significativamente para a formação continuada de educadores, tanto os da escola como os da universidade.

² A pesquisa, que continua sendo longitudinalmente desenvolvida, conta atualmente com 36 Histórias de Vida já construídas e com mais 12 em construção até julho de 2011. Em todas, destacamos as dimensões encontradas nas 12 primeiras Histórias de Vida destacadas no presente artigo.

³ A leitura transversal foi feita considerando elementos das próprias Histórias de Vida já construídas pelas pesquisadoras, bem como de todo o material disponível: narrativas dos destacados educadores e das pessoas-fonte, documentos, material impresso, fitas de vídeo, publicações.

das elas: Formação, Vida Pessoal/Profissional, Construção de Identidade. Na dimensão Formação, encontramos: Origem Socioeconômico-Cultural, Influência Familiar, Influência Religiosa, Educação Formal, Educação Não-Formal; em Vida Pessoal/Profissional: Opção pela Profissão, Trajetória Pessoal e Profissional, Influências Sofridas e Exercidas, Produção, Distinções, Honrarias; em Construção de Identidade: Identidade Pessoal e Profissional, Vida Afetiva, Concepções Pedagógicas, Concepções Filosóficas. Essas dimensões entrelaçam-se com aquelas que havíamos pensado *a priori*, relativas ao professor como o educador social, o profissional crítico-reflexivo-transformativo.

Em todas as dimensões fica clara a imbricação entre o eu pessoal e o eu social, permitindo “reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da subjetividade não iludida de uma história individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 30).

3.1 Formação

O olhar transversal pelas Histórias de Vida³ permite desvelar elementos comuns. Quanto à **Formação** dos educadores estudados, quer a formal, quer a não-formal, quer a inicial, quer a continuada apresentam elementos eivados de influência do meio sociocultural, da família, da formação de cunho religioso, das ideias pedagógicas e filosóficas de cunho humanista, das influências auferidas nas relações interpessoais e da formação autônoma própria da cada um. Essas características de formação refletiram-se/refletem-se na prática profissional desses destacados educadores, os quais construíram/constroem uma trajetória de comprometida prática, tanto em sala de aula como em movimentos de transformação mais geral dessas práticas nas instituições de ensino, ou, ainda, no sistema educacional como um todo e/ou em instâncias representativas da categoria profissional. Reflete-se e é reflexo, igualmente, na (e da) construção identitária de cada educador.

A pesquisa demonstra a inequívoca influência familiar exercida sobre esses educadores, em todos os aspectos da vida. Um olhar paralelo pelas subdimensões Origem Socioeconômico-Cultural e Influência Familiar evidencia que os pais desses educadores eram, de modo geral, integrantes da classe social média e, até mesmo, média alta e de famílias bem estruturadas, muitas delas oriundas de culturas euro-

peias, que proporcionavam aos filhos, mesmo quando residentes no interior, como na maioria dos casos, grande riqueza de estímulos intelectuais, culturais, artísticos e afetivos no seio da família, o que se refletia nos estudos que realizavam. Nas artes, a música parece ter sido a expressão mais cultuada, tanto é assim que duas das educadoras pesquisadas também cursaram Belas-Artes, além de graduações em outras licenciaturas, uma delas, inclusive, vindo a atuar na área; dentre os educadores, dois participam de corais; a totalidade cultivava/cultiva o gosto artístico nas horas de lazer. Havia, também, um cultivo forte de valores religiosos no lar, além de formação acadêmica em escolas confessionais ou, mesmo, em seminários de formação sacerdotal ou marista. No caso de alguns desses educadores, estes valores são perpetuados. Isso fica evidente nos discursos de formatura quando paraninfaram turmas de formandos, em trabalhos publicados, nas narrativas que fizeram aos pesquisadores.

Alguns dos educadores estudados sofreram as restrições de um sistema educacional de ensino ainda precário, principalmente no interior do estado⁴. Muitas vezes, os primeiros estudos eram ministrados no lar, pela mãe, que alfabetizava os filhos, os quais só mais tarde frequentavam uma escola formal. Alguns, mercê da situação econômica e/ou da localização geográfica do domicílio (interior do estado), necessitaram, em relação à formação inicial, cursar estudos seminarísticos, quando do sexo masculino, mesmo que sem a intenção de seguir a vida sacerdotal ou religiosa, pois nas décadas iniciais do século XX não havia interiorização do ensino ou esta era precária.

No que tange à formação para a docência, utilizavam-se de estudos e exames de Suficiência (estes sem restrição de sexo), promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), para obter o registro do Ministério da Educação para lecionar. Esse registro era obtido para mais de uma disciplina, na maioria das vezes de áreas diferentes do saber, desde que efetuados os cursos e exames específicos para cada caso. Ou, então, eram pessoas cuja formação profissional inicial era realizada em cursos para outra profissão, sendo que passaram, por gosto ou por necessidade, a exercer docência em escolas, via de regra, situadas em cidades do interior do estado. Posteriormente, com alterações nas condições de oferta de cursos no ensino superior, em especial pela interiorização desse nível de ensino, essas pessoas cursaram Pedagogia ou outra licenciatura e, até mesmo, em alguns casos, a pós-graduação⁵. Relativamente às educadoras, a maioria fez a formação profissional inicial já em cursos específicos para o magistério, seja na modalidade de Estudos Complementares, o que à época correspondia ao Ensino Normal, seja na Escola Normal, posteriormente che-

⁴ Seis de nossos educadores realizaram a formação inicial em cidades do interior do estado, três fizeram-na em Porto Alegre e três fizeram a primeira formação no exterior, no país de origem.

⁵ Percebe-se assim que a formação de nossos educadores, em especial a formação inicial para o magistério, fazia-se de modo tortuoso, principalmente para aquelas pessoas que viviam em cidades interioranas. Para os mais jovens, o ensino regular, das primeiras letras à universidade, foi o caminho seguido.

⁶ Essa educadora disse que desejava ser pediatra, mas que à época era muito difícil que uma adolescente pudesse sair para estudar em outra cidade, onde fosse oferecido o curso desejado. O pai sonhava em ter uma filha professora e “casadoira”.

⁷ Narrativa de uma outra educadora.

gando a realizar estudos em curso superior na área, e, em alguns casos, a pós-graduação.

Assim, não obstante os condicionantes descritos, observamos na trajetória escolar dos educadores estudados uma rica e diversificada educação formal, o mesmo se verificando em relação à educação continuada, enriquecida quer pelo hábito de leitura que desenvolveram, quer por viagens de estudo no exterior que realizaram, quer, ainda, pela continuação de estudos feitos no sistema de ensino regular após a graduação.

3.2 Vida pessoal/profissional

No que diz respeito à dimensão **Vida Pessoal/Profissional**, destacamos alguns aspectos muito interessantes. Assim como a família influenciou sobremaneira na formação intelectual, cultural e religiosa dos destacados educadores, de modo geral também influenciou na escolha da profissão, em especial no caso das pessoas do sexo feminino. É emblemática a parte da narrativa em que uma destacada educadora aborda essa questão: *“O sonho dos meus pais era ter uma filha professora, pois o sonho dos pais na época era que a filha fosse professora e que se casasse. Devia fazer o Curso Normal pois, se ela precisasse, trabalharia e, se não, seria uma boa mãe, já que os cursos na época, além de uma formação didático-pedagógica, também ensinavam a ser ótimas donas de casa”*⁶.

Igualmente, em outras histórias de vida das destacadas educadoras, pode-se perceber que, no contexto, o ser professora, *“sobretudo na sua dimensão de missão educativa, correspondia aos ideais no que respeita ao papel social pretendido para a mulher, predominantemente nas comunidades interioranas”*⁷, ideologia enraizada no seio das famílias, quer de modo explícito, quer implicitamente aceita. Mesmo aquelas que deixaram de explicitar especificamente a influência familiar e se reconheceram vocacionadas desde cedo para a profissão, certamente receberam direta ou subliminarmente essa influência, o que não elide a vocação para o magistério de todas as educadoras, comprovada pela paixão pela educação e a identidade profissional que fortemente evidenciaram.

Já as pessoas do sexo masculino tiveram a opção profissional resolvida pela congregação religiosa que os formou – certamente não sem antes estarem seguras de seus talentos – ou, então, o fizeram por motivos circunstanciais. Dois deles, inclusive, abandonaram a profissão em que se haviam formado por não se sentirem à vontade nas respectivas carreiras. Um deles, bacharel em Direito, deixou a advocacia quando, segundo afirma, *“tornou-se óbvia para mim a incompatibilidade*

de entre o meu temperamento e o exercício da advocacia” – o que nos lembra justificativa semelhante em Paulo Freire. O outro, engenheiro, ao deixar essa profissão para abraçar a de professor, disse à esposa, de modo jocoso: *“Abandonei a Engenharia porque não tenho coragem de passar sobre a única ponte que construí”*.

Da mesma forma que a formação inicial, foi tortuoso o início da trajetória pessoal/profissional dos destacados educadores, dadas as circunstâncias da época, já referidas, tais como a dificuldade de interiorização do ensino, em geral, e da formação de professores, em particular, o que exigia corpo docente formado nos grandes centros. As pessoas, de modo geral, iniciavam a trajetória profissional no interior, mesmo as que moravam na capital. Há histórias de educadores que, ao abraçarem a profissão, se sujeitavam a deslocar-se para a escola da maneira que fosse possível, até mesmo em “lombo de cavalo”, o que acontecia também com as mulheres. Muitas vezes, ficavam morando em casas de famílias que os abrigavam. Há uma educadora, por exemplo, que, ao iniciar a vida profissional no interior, em uma localidade de colonização alemã, ficou hospedada com uma família de imigrantes alemães. Ela ensinava aos membros da família e aos alunos Língua Portuguesa e eles lhe ensinavam Língua Alemã. Para vir visitar a família na capital, desenvolvia um trajeto que compreendia a necessidade de três modalidades de deslocamento: a cavalo, de barco e, finalmente, de trem. O retorno, obviamente, compreendia esses mesmos sistemas de transporte.

Profissionalmente, esses educadores desempenharam/desempenham variadas atividades de magistério, em diferentes níveis de ensino, bem como no ensino não-formal, e em funções correlatas – de administração, de atividade em associação de classe, de educação social, de movimentos culturais, de atividades comunitárias – de forma a mais competente. Também a variada gama de disciplinas que ministravam/ministram, com inegável competência, muitas delas de áreas diferenciadas do saber, demonstra a formação multicultural e polivalente, a cultura geral sólida, auferidas por esses educadores. Para citar um exemplo, há entre eles uma educadora que, além de atuar como alfabetizadora no interior do estado e de lecionar Educação Física na Grande Porto Alegre e Filosofia em Porto Alegre, em educandários tanto da rede particular como da rede estadual de ensino e na universidade, criou duas modelares escolas, foi secretária de Estado da Educação, presidente do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cepers) e conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

A vida dos demais educadores apresenta semelhante diversidade funcional e riqueza de experiência, bem como comprometimento, paixão pela profissão e pela

educação, o que se reflete nas demais vivências da vida pessoal. Isto é, também, decorrência do entrelaçamento coerente de valores e de ações que formam/formaram a totalidade subjetiva/objetiva desses educadores.

Percebe-se claramente pelas narrativas o quanto aprenderam e o quanto influenciaram/influenciam as comunidades em que atuaram/atuam, não só diretamente aos seus alunos, mas indiretamente aos familiares dos alunos e integrantes de comunidades, em geral, pelos ensinamentos, pelas relações interpessoais de respeito e de troca, pela criação de escolas e de outras instituições, enfim, pelo mais substantivo envolvimento como pessoa, como mestre, como expressão de cidadania. São pessoas que souberam e sabem criar e estreitar laços indelévels. Não raro, nunca se aposentaram, verdadeiramente. Após a aposentadoria formal, continuaram/continuam em plena atividade, quer desenvolvendo atividades comunitárias, quer prestando novo concurso para o magistério e iniciando “nova” carreira docente, quer, ainda, prestando serviço em outras instituições que não a de origem, conforme o caso e as circunstâncias específicas. Como referência máxima, trazemos o exemplo de um professor que completa em 2003, com orgulho e indubitável dedicação, cinquenta e sete anos de atividade docente e administrativa e oitenta e um anos de existência, continuando, além disso, como aluno, pois está realizando mais um curso na universidade, o de Língua Espanhola!

Quanto às influências sofridas pelos educadores em nosso estudo, nossa intenção primeira era no sentido de descobrirmos influências teóricas por meio da explicitação de autores que os inspirassem. Apenas três declinaram o nome de autores: Paulo Freire, para uma, Piaget, para outro, e Dom Bosco, para o terceiro. Os demais declinaram nomes de antigos professores, de colegas, de amigos, de familiares – em especial, da mãe –, o que nos fez ver a importância das relações interpessoais para esses educadores. No entanto, se levarmos em conta o período de formação escolar da quase totalidade dos educadores, podemos inferir a influência de uma pedagogia tradicional, em alguns casos com elementos escolanovistas e uma filosofia humanística de educação, de homem e de sociedade, também presentes, de maneira geral, nas falas e concepções explicitadas pelos educadores. De outra parte, como profissionais reflexivos, conforme mostraram ser, essa influência na formação não impediu que, com base na reflexão crítica sobre a prática, pudessem eles propor e desenvolver inovações e ações educativas transformadoras, visando à criatividade, libertação e autonomia de seus educandos, personificando, em nosso entender, a conscientização no sentido freireano. A influência exercida por esses educadores se acha no âmbito de alunos, pais,

colegas, contemporâneos, como se pode perceber pelas narrativas das pessoas-fonte⁸.

Quanto à produção acadêmica realizada pelos destacados educadores, tínhamos imaginado atentarmos apenas para escritos por eles publicados. Mas, ao estudarmos as Histórias de Vida, olhadas transversalmente, pudemos constatar que devido a fatores circunstanciais, alguns dos educadores publicaram livros, artigos em periódicos, hinos que compuseram. Outros não publicaram, mas deixaram-nos, além de discursos, relatórios de pesquisa, polígrafos, entrevistas, como material escrito⁹, e um legado de escolas e instituições de pesquisa por eles criados, criação de corais, etc..

No que respeita a Distinções e Honrarias, não faltou reconhecimento aos destacados educadores. Todos eles, sem exceção, tiveram o mérito reconhecido pelas comunidades em que atuaram/atuam, pelas instituições que ajudaram a promover, pelos governantes e até por governos de outros países. Reconhecimento que foi expresso de diversas formas: destaque artístico, prêmios-destaque, professor-destaque, integrante de livro de memória de escola, patronímico de escola, presidente de honra de comissões, representações, patrono de auditório, patrono de sala de professores, professor do ano, paraninfos de formandos, títulos de professor emérito, mérito educacional, nome de rua, gaúcho honorário, cidadão de Porto Alegre, cidadã-destaque, prêmios, medalhas, medalha do Estado Espanhol, hóspede oficial de governos de outros países.

3.3 Construção identitária

Valores como amizade e respeito pelos alunos, pelos colegas; afetividade, sinceridade, fraternidade; amor pela profissão, paixão pela educação, utopia, idealismo, crença na educação; responsabilidade, empenho, dedicação, busca de maior competência no fazer pedagógico; simbiose entre vida pessoal e vida profissional, coerência entre o eu pessoal e o eu profissional e uma gama de valores morais, muito claros e fortes, são os ingredientes construtores da **Identidade** dos destacados educadores. São pessoas que se mostraram/mostram empreendedoras – fundam escolas, cursos, corais e/ou atuam em associações de classe, por exemplo; valorizam a construção diuturna do conhecimento –, são eternos aprendentes; são pessoas integradas e integradoras que souberam, de alguma forma, superar a influência de uma formação mais calcada num fazer pedagógico tradicional. São profissionais que valorizam a liberdade de pensamento, de expressão e buscam o desen-

⁸ Na qualidade de pessoas-fonte, além do educador em pauta, ouvimos narrativas de familiares, amigos, colegas, o que nos permitiu triangular os dados e situações a que as narrativas se referiam.

⁹ Materiais a que tivemos acesso franqueado por familiares ou instituições.

volvimento do pensamento crítico e do potencial transformativo dos alunos. São, antes de tudo, crítico-reflexivo-transformativos da própria prática e das concepções teóricas que a sustentam, o que nos remete ao referencial teórico já enunciado, especialmente representado por Freire, 1979; Quintana Cabanãs, 1988; Carr e Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Schön, 1992; Liston e Zeichner, 1993; Freire, 1996.

Esses elementos, certamente, são igualmente propulsores de superação de uma educação calcada em forte construção identitária forjada segundo ideais individuais e sociais relativamente ao papel social da mulher, o que pode explicar a determinação e o relevante papel de “mulheres muito à frente de seu tempo” realmente desempenhado por nossas educadoras, muito diferente daquele pretendido pela cultura machista que herdamos, em especial no primeiro quartel do século XX.

De igual forma, não obstante a influência familiar e religiosa para a escolha da profissão ter exercido, conforme o caso, relevante papel, a identidade profissional apresenta uma construção desde a infância com representações em brincadeiras do tipo “*brincando de ser professor*” ou com a intuição de que “*eu tinha, desde cedo, queda para ensinar*”, “*fui feito para ser professor*”, “*escolhi a profissão por afeto*”, “*por opção de vida*”. Construção essa que se constituiu em rico processo de permanente, mas crescente e cada vez mais qualificada identificação (“*educador eterno estudante*”) a ponto de, em todos os casos, mostrarem-se imunes à desestabilização de que fala Huberman, citado anteriormente. Nossos destacados educadores, por entenderem a docência como “*ato criativo que dá muito prazer*”, por considerarem o magistério “*um privilégio*” e por acreditarem nos valores já mencionados, permaneceram/permanecem educadores, inclusive iniciando “nova” carreira docente, após aposentados.

De outra parte, acreditamos que a vida afetiva dos destacados educadores tenha igualmente influenciado construções identitárias consistentes. O material das narrativas permite perceber que foram/são significativamente ricas em afetividade as relações de amizade e amorosidade com alunos, colegas, amigos e familiares. Muitos educadores participaram/participam de “grupos da saudade” com ex-colegas e ex-alunos. Mesmo um deles, cujo prazer nos relacionamentos mostrou-se “tardio”, soube deles auferir carinho e admiração, bem como catalisar atenções da família, dos amigos, dos colegas, dos alunos.

Nossos educadores, na quase totalidade, são, como já explicitado, fruto de uma formação alicerçada numa concepção tradicional de educação. Alguns sofreram alguma influência do escolanovismo. Não obstante, os destacados educadores que

motivaram nosso estudo, mesmo que adotassem com seus alunos um modo de trabalho influenciado por aquele que tiveram, este não se mostrou eminentemente tradicional. Pelo contrário, desde os mais “clássicos” até os mais “inovadores”, os destacados educadores procuravam/procuram desenvolver metodologias que incluem: pressupostos teóricos embasadores de posturas e de ações interdisciplinares, mais direcionadas às intersubjetividades, à reflexão sobre a própria prática para reformulá-la quando necessário; adoção de estratégias combinadas com os alunos e de inovações como a utilização de videotecas educativas; abordagens positivas visando elevar a autoestima dos alunos; presença dos pais na escola, chegando até, por esses meios, de uma forma ou outra, ao estabelecimento de uma prática pedagógica dialógica.

Em alguns casos, pudemos perceber, de parte dos destacados educadores, uma filosofia própria, distinta, ideais não identificados com algum veio teórico específico, mas uma identidade alicerçada no convívio com outros educadores que também os influenciaram grandemente pelo amor à profissão e possibilidades disponíveis num tempo de construção, bem como na interação com os alunos, o que lembra Lessard (1986) e Derouet (1988). Alguns educadores estudados, que permanecem entre nós, até mesmo citam com muito mais veemência e entusiasmo as influências que receberam/recebem de outros educadores e de alunos com os quais conviveram/convivem e que os auxiliaram/auxiliam na construção da própria identidade pessoal e profissional, do que propriamente a influência de teóricos estudados em livros. Esta pesquisa é instigante e desafiadora, pois nos faz refletir o quanto é significativo o “modelo vivo” na formação da identidade do educador, construindo-se esta muito mais mediada pela convivência com outras pessoas do que pela reflexão oriunda de leituras técnicas ou de ordem filosófica. Não que a reflexão com base teórica tenha deixado de imprimir sua marca.

É interessante perceber, mercê da triangulação dos dados das narrativas e documentos, aspectos distintos de personalidade de cada educador. Ficam evidenciados conflitos existentes entre o ideal e o real, entre o desejo e o fato. Em meio a diversidades ideológicas, há um crescimento no pensamento dos educadores estudados. Como elemento recorrente, ficou ainda claramente evidenciado que, apesar da grande capacidade argumentativa e de comunicação, esses educadores nunca impunham/impõem o próprio ponto de vista, mas exerciam/exercem a docência demonstrando profundo respeito pelo aluno. Consubstanciam-se em sujeitos históricos que conseguiram/conseguem harmonizar as exigências de seu contexto com

valores pessoais, revelando personalidade distinta, realizando no dia a dia seus ideais.

A pesquisa evidenciou, igualmente, que os destacados educadores, ainda que tenham se formado e mesmo até atuado com base em outro paradigma, demonstravam/demonstram grande capacidade crítico-reflexiva na convivência com seus alunos e em sua atuação no contexto social mais abrangente. Os educadores estudados desenvolveram/desenvolvem acurada sensibilidade estética, senso ético, compromisso político-educacional e social, afetividade e liderança.

4. Conclusão

Em síntese, o que as Histórias de Vida deixam transparecer é que os educadores selecionados, mesmo desconhecendo o referencial teórico aqui abordado, relativo ao professor como profissional reflexivo-transformativo, caracterizavam-se/caracterizam-se como intelectuais críticos, repensadores de sua própria prática, emoldurada por uma visão de mundo que se poderia dizer “revolucionária”, no sentido de pensar e criar condições para uma educação e um ensino humanizantes e transformadores.

Diante de todas essas constatações, este artigo pretende ser um motivador/desencadeador para a nossa própria reflexão a respeito de nossas práticas e de como nos tornarmos mais conscientes do valor da função social de nossa profissão e de, permanentemente, nos construirmos como profissionais realmente identificados, inspirados no rico material, tanto em posicionamentos de ordem conceitual, como na factual, que as Histórias de Vida dos destacados educadores sul-rio-grandenses nos permitiram auferir. Nesse sentido, nunca será demais sublinhar a importância e pertinência de se adotar, na formação de professores que se realiza na universidade, a participação em pesquisas autorreflexivas (como a que estudou o erro construtivo) e em pesquisas de caráter (auto)biográfico (como no caso das Histórias de Vida de destacados educadores) como elementos formativos do mais substantivo valor.

No entanto, é a interpretação de cada leitor, ao extrapolar os constructos por nós elaborados, que permitirá a construção do real significado que as Histórias de Vida apresentadas terão em sua formação continuada de educador. Ao refletir sobre a vida pessoal, profissional e social de cada destacado educador, estará ele refletindo sobre sua própria circunstância vivencial.

Essa foi a contribuição que um estudo acadêmico pretendeu dar para a formação de atuais e futuros professores. Sua análise está sendo feita em nossa universi-

dade, em diferentes turmas do curso de Pedagogia, bem como no mestrado e no doutorado, como mais um elemento formativo teórico-prático.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. A Escola Básica e o desafio entre a concepção e a operacionalização de conceitos. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 5, p. 41-51, 2000.

_____. Perspectivas educacionais em sociedades emergentes de estrutura globalizada – Mercosul – à luz do erro construtivo como teoria e prática de educação libertadora. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa; CASTRO, Marta Luz Sisson de. *Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2000. p. 305-316.

_____. (Org.). *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática includente em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a.

_____. (Org.). *História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001b.

_____. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001c. p. 9-23.

_____. Brazilian teacher education revealed through the life stories of selected great educators. *Journal of Education for Teaching – JET*, England, v. 28, n. 1, p. 7-16, 2002a.

_____. Educação e destacados educadores rio-grandenses: características universais em docentes. *Educação*, Porto Alegre, ano XXV, n. 46, p. 7-26, mar. 2002b.

CARR, W. Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, v. 39, n. 4, p. 373-385, 1991.

CARR, W; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DEROUET, J. L. La profession d'enseignant comme montage composite. *Éducation Permanente*, n. 96, p. 61-71, 1988.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

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

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1982.
- _____. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos, 1994.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères - Essais en Éducation*, n. 8, p. 135-190, 1986.
- NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PUJADAS, J. J. *Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.
- QUINTANA CABAÑAS, J. M. *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1988.
- _____. *Educación social*. Madrid: Narcea, 1994.
- SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SOUSA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 2001.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Formación del profesorado y condiciones de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.