

Educação Ambiental: os estudos biográficos como caminho para a compreensão da práxis docente

Environmental education: the biographical studies as a way to praxis understanding teachers

Marília Andrade Torales Campos¹(*)

Resumo

Esta pesquisa se insere no âmbito dos estudos sobre as experiências, os saberes e as trajetórias de vida dos professores, abordados a partir da perspectiva qualitativo-biográfica. A temática educativo-ambiental constitui-se, em especial, como fio condutor para a interpretação e análise dos dados que emergem dos relatos de histórias de vida. Em essência, esta investigação buscou compreender, por meio da análise dos depoimentos de quatro professoras de Educação Infantil que atuam no Brasil e na Espanha, observando como estruturam sua práxis em relação à Educação Ambiental e as características de sua ação e pensamento. A partir da perspectiva metodológica adotada, buscou-se apontar um modelo de organização dos relatos (auto)biográficos em Histórias de Vida, a fim de identificar as fontes de aquisição do saber docente relativo à temática ambiental e avaliar sua repercussão na ação profissional dos sujeitos, ressaltando a dialética existente entre suas trajetórias pessoais e respectiva ação profissional. Assim, esta pesquisa inscreve-se no âmbito dos estudos internacionais que se interessam pela temática educativo-ambiental, mais especificamente pelas investigações que direcionam seu foco sobre a práxis dos docentes, considerando a relevância de seu pensamento e de sua ação para os processos de mudança socioambiental. Trata-se de uma investigação sobre a problemática da inserção da Educação Ambiental no cenário educativo-escolar, abordada desde a óptica dos protagonistas do ensino, considerando que a visão dos professores aporta inúmeras contribuições para a compreensão de diversos fenômenos que ocorrem no interior das instituições escolares, à medida que cada um tem suas referências, seus conhecimentos e sua história.

Palavras-chave: Histórias de Vida; Educação Ambiental; Práxis Docente.

Abstract

This research falls within the scope of the studies on the experiences, knowledge and life trajectories of teachers, approached from the qualitative-biographical perspective. In particular, educational and environmental issues constitutes the guiding principle for the

1 Dra; Pedagoga; Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Endereço: rua XV de Novembro, 1299, Centro, CEP: 80060-000, Curitiba, Paraná, Brasil; E-mail: mariliat.ufpr@gmail.com (*) Autor para correspondência.

Recebido para publicação em 17/10/2016 e aceito em 04/07/2017

interpretation and analysis of data emerging from reports of life stories. In essence, this study aimed to understand, through the testimonies of four childhood education teachers working in Brazil and Spain, as they structure their practice in relation to environmental education and characteristics present their action and thought. From the methodological perspective, we attempted to point out an organizational model of the reports (auto) biographical Life Stories, in order to identify the sources of acquisition of teaching knowledge on environmental issues and assess its impact on professional action of the subject, highlighting the existing dialectics between their personal development and their respective professional action. Thus, this research falls within the context of international studies who are interested in educational and environmental issues, specifically the investigations that direct their focus on the practice of teachers, considering the relevance of his thought and his action to change processes environmental. This is an investigation on the issue of Environmental Education insertion in the education-school setting, approached from the perspective of teaching the actors, considering that teachers view brings numerous contributions to the understanding of various phenomena which occur within the institutions school, as they each have their references, their knowledge and their history.

Keywords: Life Stories; Environmental Education; Praxis Teacher.

Introdução

Considerando que o ensino é uma prática com decorrências sociais, políticas e ideológicas, de grande interesse para o contexto das decisões político-educativas, poder-se-ia afirmar que a compreensão da práxis dos docentes se configura como um importante aporte para avaliar as propostas educativas institucionais, tomando como referência o ponto de vista dos professores. Contudo, vale sublinhar, de acordo com alguns estudos, que as políticas públicas de educação têm, muitas vezes, estado limitadas a controlar, dar instruções, emitir circulares, normas, diligências, prescrições, depreciando a identidade profissional, a autonomia e a capacidade de tomar decisões dos professores (IMBERNÓN, 2005).

As propostas curriculares de vários países, principalmente as que se apresentam no bojo das

reformas ocorridas na década de 90, introduzem no sistema de ensino oficial uma série de temas latentes no ideário social, a serem abordados desde uma perspectiva transversal ao currículo. Dentre esses temas, destaca-se, como de especial interesse, a temática ambiental, introduzida como resultado de um processo reivindicativo internacional ante a necessidade de dar respostas à evidente crise ambiental vivida no planeta.

Na medida em que as questões ambientais se tornam cada vez mais complexas, ampliam-se também os desafios epistemológicos que se abrem em todos os campos científicos, considerando a necessidade de construir um conhecimento válido que responda a tal problemática. Nesse contexto, a Educação Ambiental vem assumindo, nas últimas décadas, uma importância cada vez maior nesse cenário de crise e complexidade, constituindo-se em um âmbito de estudo e ação de caráter híbrido,

que implica na relação que se estabelece entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimento, tais como: Pedagogia, Ecologia, Sociologia, Economia, etc.

Para dar conta dessa problemática, sem reduzir sua complexidade, e, ao mesmo tempo, alcançar os objetivos propostos, toma-se como caminho metodológico a vertente biográfica da investigação qualitativa. Assim, a metodologia e as técnicas de pesquisa utilizadas se fundamentam em dois principais instrumentos que permitiram aceder às informações do campo empírico, nomeadamente as entrevistas em profundidade e a observação de atividades escolares relacionadas à temática ambiental.

Os estudos biográficos como caminho metodológico

A retomada das pesquisas que adotam as histórias de vida dos professores como base de sua metodologia e a atual popularidade deste tema, nos âmbitos científico e investigativo, coopera para o entendimento da realidade educativa, reivindicando uma dimensão pessoal no ofício de ensinar. Utilizamos a expressão “retomada”, tendo em vista que, segundo Goodson (2004), o renascimento político das opções conservadoras, nos anos 80, afetou rapidamente o contexto educativo que havia logrado cenários comprometidos com um trabalho de investigação sério sobre as histórias de vida. Assim, o potencial desse trabalho, foi profunda e rapidamente afetado pelo novo clima em que deveria se desenvolver a investigação educativa.

Como indício do empenho investigativo atual sobre esse tema destacamos que, em 2004, o Grupo de Interesse da AERA (American Educational Research Association), organizou um encontro em torno do tema *Histórias de Vida dos Docentes* para o congresso da Associação. Esse movimento “nasce de uma amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (NÓVOA, 1992, p.19).

Nesse sentido, emerge a materialidade dinâmica da palavra do sujeito como parte de sua identidade profissional e como possibilidade de intervenção com o outro e com o mundo. As histórias de vida, como forma de valorizar os protagonistas do ensino e de contextualizar sua trajetória, com as últimas quatro décadas de evolução da Educação Ambiental, rompe com a ideia de trabalhar com um ser hipotético e seus atributos. Trata-se de desvelar o ser real em suas circunstâncias, privilegiando o estudo da complexidade do contexto sociobiográfico, considerando-o como espaço do qual emergem os saberes que possibilitam a ação dos profissionais.

Outra contribuição aportada pelos estudos biográficos é o fato de dar voz aos protagonistas do ensino no processo escolar (GOODSON, 2004; BUTT ET ALLI, 2004) em vez de falar por eles através de estudos teóricos. Desta forma, por meio de sua linguagem, os professores são capazes de descrever suas iniciativas, aspirações, frustrações e entendimentos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, visto que é um estudo que pretende dar voz a um grupo profissional historicamente

menos prestigiado, constituindo-se, também, como forma “de gerar uma contracultura que ponha resistência à tendência de devolver os professores as sombras”; uma contracultura baseada em uma abordagem que, acima de tudo, tenha em conta os professores e professoras e proponha, como objetivo, escutar a “voz dos docentes”(GOODSON,2004,p.55).

O estudo de histórias de vida parte do interesse em compreender o percurso profissional e pré-profissional que experimentam os professores, buscando, nessas experiências, elementos que influenciam ou determinam sua práxis em relação a determinados temas. Assim, também poderia se supor que a carência de espaços democráticos em que os professores possam interagir e (re)construir, coletivamente, suas propostas pedagógicas, condiciona-se à inoperância de processos inovadores nos espaços escolares e dificulta a superação da necessidade de *promover novas formas de participação, tendo em conta os diferentes contextos ambientais, sociais e culturais* (Objetivo da Agenda 21 Escolar).

Por um lado, esses processos biográficos apontam para um rico campo aos pesquisadores que buscam, na narrativa dos sujeitos, os elementos esclarecedores de suas inquietações, pois a formação e a prática dos professores, suas histórias de vida e suas (auto)biografias têm contribuído para repensar a crença de que a teoria poderia modificar a prática, sem que sejam consideradas as complexas redes de conhecimento, valores, desejos, esperanças e intenções que se configuram ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada

indivíduo.

A análise da prática e do processo formativo profissional dos professores assume um significado mais amplo quando inscrito em um marco teórico ou em um contexto que lhe atribua sentido. Assim, “sempre que dispensamos valores, considerações políticas ou contextos históricos, nossa tentativa para entender a situação que estamos pesquisando é enfraquecida”(KINCHELOE,1997,p.186).

A história de vida é um processo singular de (re)construção dos processos vitais experimentados pelos sujeitos. Partimos desse entendimento para estabelecer uma análise da ação e da formação docente no âmbito da Educação Ambiental, considerando os aspectos pré-profissionais e profissionais de cada um. O aspecto pessoal da vida do professor está intrinsecamente relacionado à sua própria prática como docente e a forma como relata sua trajetória supõe uma tentativa de, nas palavras de Carvalho (2002, p. 23), “demarcação dos territórios do real e do ficcional”. Dessa forma, o processo de edificação dos saberes docentes, ocorrido ao longo do percurso vital do sujeito, constitui-se em uma experiência formativa ampla, que influi, de forma direta ou indireta, na prática de ensino dos professores e condiciona a própria prática da Educação Ambiental.

Para reconstruir a trajetória de vida de quatro professoras de Educação Infantil entrevistadas, tratou-se de arranjar e contextualizar os dados alcançados através das entrevistas em profundidade, convertendo-os em Histórias de Vida. Os relatos autobiográficos, coletados

durante o período da pesquisa de campo, realizada no Brasil e na Espanha, constituem a base empírica, através da qual cria-se a possibilidade de relacionar a trajetória pessoal dos sujeitos investigados com a sua ação profissional, tendo como suporte metodológico suas respectivas histórias de vida, de acordo com os objetivos estabelecidos.

A semiestrutura das entrevistas constituiu-se como marco guia dos relatos realizados. Assim sendo, adotam como base as três grandes temáticas a seguir: experiências profissionais; experiências pessoais; e referências práticas e teóricas sobre a temática educativo-ambiental. As três sessões para aplicação do protocolo de entrevista e outros encontros para revisão do material transcrito constituem o corpus empírico da pesquisa. Dentro de cada um dos assuntos tratados nas entrevistas, incluíram-se subtemas sugeridos para comentários amplos e livres, como, por exemplo, uma explanação sobre a infância ou adolescência; ou subtemas sugeridos através de questões específicas, como, por exemplo, a descrição das atividades docentes relacionadas à temática ambiental.

A reconstrução dos relatos biográficos foi feita a partir de uma disposição dos dados em etapas e seguimentos cronológicos, que permitissem a interpretação dos concernentes itinerários vitais, a partir da apreensão das palavras do sujeito, convertendo-as em um documento conexo e estruturado. Assim, a História de Vida de cada professora foi descrita através de uma narrativa intencionalmente organizada,

destacando os fatos e discursos mais significativos para a investigação e coerentes com a conjuntura histórica das docentes.

Cada uma das professoras significou, de forma singular, seu próprio percurso vital, de tal modo que cada história de vida foi abordada a partir da perspectiva da complexidade subjetiva de um conjunto de fatos e razões, isto é, buscou-se entender, de forma integral, os episódios pontuais de cada sujeito dentro de seu contexto. Ademais, outras informações sobre o entorno social, cultural, político e histórico foram incorporadas às narrativas, como forma de enriquecer e esclarecer a complexa trama de informações e acontecimentos contados ao longo das entrevistas.

Nessa perspectiva, elaborou-se um biograma paralelo entre as quatro narrativas, no qual se descreveu o contexto social, político, histórico e educativo da segunda metade do século XX e primeiros anos do século XXI, através dos episódios relevantes ocorridos, tanto no contexto mundial, como nos contextos específicos do Brasil e da Espanha. Essa faixa de tempo foi definida pela idade das entrevistadas, que nasceram no período pós 2ª Guerra Mundial e presenciaram diversos acontecimentos inerentes a este período. Como forma de aproximação ao objeto de estudo, deu-se especial ênfase aos fatos pertinentes à evolução da história da Educação Ambiental, tanto no tocante aos eventos mundiais, como às manifestações locais.

As experiências vitais de cada sujeito obedecem a um conjunto de experiências condicionadas ao contexto e às eleições pessoais de

cada indivíduo, compondo um conjunto de acasos, azares e definições, significados e subjetivados por cada um. Nesse sentido, e com a preocupação de preservar a individualidade de cada trajetória vital, buscou-se, nos estudos de Knowles (2004), um modelo organizativo que servisse de base para a estruturação do modelo que foi elaborado para esta investigação.

Diante disso, elegeu-se um grupo de categorias apropriadas e coerentes com as intenções investigativas, que lograsse descrever o percurso vital de cada uma das professoras no seu contexto histórico e social, seguindo determinados eixos temáticos, intencionalmente definidos. Essa estrutura teve a finalidade de realçar, da forma mais objetiva possível (já que se trata de reconstruir histórias, a partir da realidade vivida e interpretada por outro), as principais dimensões das narrativas de vida das quatro professoras, conforme segue: contexto profissional recente; experiências familiares e grupos de convívio; experiências pessoais e profissionais significativas; desenvolvimento acadêmico e formação profissional; desenvolvimento profissional: experiências docentes; e experiências relacionadas à educação ambiental.

Essas categorias, entendidas como dimensões de um cenário do qual se pretendeu entender uma decisão que ocorre no âmbito do espaço pedagógico e está relacionada à temática ambiental, foram compreendidas como uma rede de significados que se articulam na conjuntura de vida dos sujeitos, como um feixe de processos estruturantes, complexos e dinâmicos. Esses

significados estão inscritos em um campo de implicações políticas, éticas e ideológicas que configuram os traços identitários de cada um dos investigados, juntamente às suas características pessoais e culturais.

Assim, tomando a questão ambiental como eixo de um espectro de significados de um corpus narrativo e como forma de organizar e dar sentido aos dados, seguindo um padrão estrutural ou sequência de enfoques comum, estabeleceu-se uma possibilidade de arquitetura organizacional homogênea, sem, com isso, deixar de reconhecer a singularidade e a sofisticação do tramado de cada vida humana.

Resultados e discussão

Desde as primeiras entrevistas realizadas e discutidas com as professoras, iniciou-se a interpretação dos dados, em um processo reflexivo constante e progressivo, que tomava contornos à medida que os dados iam sendo desvelados. A elaboração e validação de um sistema de categorias e, posteriormente, de subcategorias, permitiu, por meio da pormenorização das informações, aprofundar esse esforço e estabelecer relações entre diferentes elementos do mesmo campo semântico, construindo-se uma teia particular de significados.

A análise das trajetórias de vida permitiu instaurar uma dialética sincrônica com o tempo histórico e social de cada uma das professoras que participaram deste estudo. Essa condição, além de favorecer a compreensão de alguns elementos particulares de realidades político-geográficas

distintas, também permitiu estabelecer alguns paralelos de congruências e incongruências entre os percursos vividos pelos diferentes sujeitos, de acordo com as dimensões que foram pré-definidas, sem, obviamente, desprezar a singularidade que pressupõe cada uma das narrativas pessoais. Nesse sentido, mais uma vez, reforça-se a intenção de realizar uma análise atenta da unicidade biográfica das docentes, tomando como base quatro casos específicos, sem a intenção de construir uma teoria generalizável a outros contextos, mas buscando identificar temas coletivos que atravessam a vida de muitos professores, produto da estrutura social em que se inserem suas trajetórias.

A partir dessa perspectiva, por meio da apreciação dos elementos que compõem o cenário de vida das quatro professoras participantes, reconhece-se a repercussão da educação ambiental em seu cenário profissional, considerando que o meio ambiente é apresentado nos documentos oficiais – do Brasil e da Espanha – como um tema transversal ao currículo escolar. De acordo com essa abordagem, que se fundamenta em um determinado modelo curricular e se insere no complexo campo educativo-ambiental, procura-se reconhecer os fenômenos que ocorrem na interface entre a dimensão pessoal e profissional dos sujeitos investigados e que se articulam em seus próprios contextos sociais e históricos.

Assim, o eixo fundamental desta interpretação é a visão que oferecem as quatro docentes, numa clara intenção de dar voz às protagonistas do ensino (GOODSON, 2004), em busca de contribuições que manifestem os

elementos que influenciam e/ou determinam a práxis da educação ambiental no âmbito educativo escolar. Essa opção pressupõe o uso de interpretações fundamentadas no sentido dado por cada uma das professoras à sua própria história de vida, num processo de ressignificação do já significado por elas.

O campo educativo-ambiental configura-se como elemento catalisador da análise e como espaço no qual se inscrevem significados e interpretações pessoais e profissionais, na intersecção abstrata entre essas duas interfaces. No discurso de uma das professoras entrevistadas, essa relação é manifestada, de forma evidente, quando diz: “o trabalho não é uma parte da minha vida, minha vida é minha vida e isso inclui tudo. O trabalho me faz amadurecer e minha vida também, talvez por isso, por não separar nada, eu tenha tanta capacidade de trabalho”. A partir dessas considerações, encaminha-se a estrutura de análise dos dados, na qual se fez a opção por dividir o processo de interpretação dos dados em três etapas, de acordo com os objetivos estabelecidos para este estudo:

1. A primeira etapa objetiva *reconhecer as influências biográficas que determinam e/ou influenciam a prática pedagógica das professoras no que se refere à temática ambiental.*
2. A segunda etapa visa *relacionar a trajetória pessoal dos sujeitos investigados com sua ação profissional, tendo como suporte empírico-metodológico suas respectivas histórias de vida.*
3. A última parte, com base nos dados

recompilados e sua interpretação, busca *descrever as práticas de ensino voltadas à temática ambiental e elaboradas e/ou executadas pelas professoras, como resposta a uma demanda socioambiental externa.*

O referido esquema tem como essência a lógica usada para a realização das entrevistas em profundidade, ou seja, a utilização de dois blocos temáticos relacionados entre si – *a dimensão pessoal e profissional* – içados dos contextos vitais de cada uma das professoras. Essa alternativa permite identificar dois matizes de influências sobre o processo de decisão pedagógica em relação à educação ambiental – relação entre a dimensão pessoal e profissional – que se configura como nosso principal objeto de estudo. Nesse sentido, assume-se que distribuir os fatores de influência entre as dimensões pessoal e profissional é uma tarefa complexa e que facilmente pode induzir o pesquisador ao erro. Essa afirmativa se justifica pela tenuidade da linha que separa essas duas dimensões, mesmo que a intenção seja somente constituir uma categoria de análise; portanto, pelas características deste estudo e pela forma com que os dados são abordados, prefere-se tratar de “fatores de influência vital”, sem a ambição de dissolver analiticamente o amálgama que caracteriza uma trajetória de vida.

A partir dos dados quantitativos obtidos na pesquisa de campo e organizados com o uso do programa informático AQUAD, em sua versão número 6, identificou-se alguns aspectos que influenciaram a práxis das docentes em relação à educação ambiental, nomeadamente e de forma sumária, as seguintes: *relações familiares e pessoas*

influentes; experiências de infância e adolescência; experiências escolares; decisão profissional e valorização social dos professores; traços de personalidade; experiência associativa ou sindical; formação inicial; formação continuada; experiências docentes; contexto político-educativo e apoio institucional; relação com os colegas; relação com os alunos; relação com a comunidade escolar.

A trajetória vital de cada sujeito constitui-se como uma rede composta por diversos aspectos biográficos. Esse conjunto de elementos atribui características ao processo identitário de cada indivíduo e possibilita a compreensão das características de seu comportamento. Também condiciona de forma interativa a ação dos sujeitos, em analogia com o contexto em que estão inseridos. Considerando essas circunstâncias, passa-se a descrever esse conjunto de fatores que, potencialmente, influenciam e/ou determinam a práxis dos sujeitos investigados em relação a sua ação profissional e, mais especificamente, a sua ação no que se refere à temática educativo-ambiental.

Sobre as *relações familiares e pessoas influentes* em seu percurso vital, vale ressaltar que a trajetória pessoal de cada indivíduo corresponde a um universo único de experiências, consideradas desde a infância até a idade adulta. Como elemento comum a todas as professoras que participaram desta pesquisa pode-se destacar a importância do contexto familiar em seus processos de formação. Segundo Aguirre Baztán (1987), a família configura-se como a principal instituição socializadora, responsável pela transmissão de

valores sociais e culturais. Essa constatação aponta para a família como um fator de influência na ação profissional das docentes. Assim, os valores familiares, resultantes de processos sociais, podem ser apontados como elementos de influência na ação profissional dos professores, por sua importância para os processos de socialização e pelas aprendizagens efetivadas através do convívio familiar.

Durante o *período de infância e adolescência*, quando o indivíduo começa e dá continuidade a intensas experiências de autoconhecimento, conhecimento do outro e conhecimento do mundo, algumas experiências são relevantes e marcam o seguimento da vida como elementos presentes na memória do adulto. Desde as primeiras experiências, os indivíduos estão susceptíveis a receber estímulos positivos ou negativos sobre suas ações, isto é, manifestações de aceitação, crítica ou rechaço destas. Essas vivências permitem o estabelecimento de parâmetros de insatisfação e de autossatisfação, podendo criar um padrão normativo de convívio social generalizável no futuro.

De acordo com os dados, é possível perceber que as experiências pessoais vividas durante a *infância e a adolescência* pelas professoras condicionaram algumas particularidades em seu comportamento. A partir dessa afirmativa, outra hipótese interpretativa emerge do contexto, ou seja, a interrogante sobre o nível de consciência que os sujeitos têm desse processo e sobre que relação fazem entre seu percurso de vida e a forma como atuam profissionalmente.

As narrativas realizadas pelas professoras fazem especial menção às experiências infantis e pré-adultas vividas no *âmbito do contexto escolar*. Durante o percurso acadêmico, as representações dos sujeitos sobre o cenário escolar e sobre os elementos e relações que compõem esse cenário vão se estabelecendo de forma progressiva e cada vez mais complexificada. Através de uma diversidade de experiências, que podem ser consideradas negativas ou positivas, cada uma das professoras estabeleceu juízos de valor, que são representativos da própria visão que adotam sobre o processo educativo-escolar.

De acordo com os dados e com algumas referências empíricas e teóricas prévias, a *instituição escolar*, juntamente à família, constitui-se como um importante elemento de influência no processo de socialização dos sujeitos, além de se caracterizar como um espaço de integração cultural (Pérez Gómez, 1998), em que a cultura do alunado interage com a cultura dos professores e vice-versa. Ademais, considera-se que durante o período acadêmico os professores constroem suas representações sobre a instituição escolar e sobre os processos que esta promove, constituindo uma base de concepções que influirá nos processos posteriores de formação inicial e atuação docente (TARDIF, 2002). As experiências acadêmicas servem para a construção da visão pessoal que as professoras adotam sobre a realidade em que se integram e a profissão que escolheram e praticam.

De acordo com alguns estudos, a *decisão profissional* está relacionada com o perfil acadêmico, social e econômico dos sujeitos

(CUNHA, 1989; TARDIF, 2001; NUNES, 2001; MARIN, 2002). As circunstâncias em que os indivíduos fazem suas escolhas profissionais constituem-se em uma mescla de suas vontades pessoais e condições de viabilização dessas vontades. De acordo com as motivações que as quatro professoras apresentam para justificar sua escolha profissional, pode-se afirmar que nenhuma delas se sentia vocacionada para o magistério. Todavia, pelas circunstâncias que se apresentavam, a carreira docente foi considerada como a alternativa mais conveniente para o momento. Nessa direção, é importante destacar que a forma como os professores se sentem ao exercer seu ofício e o prestígio social que seu trabalho lhes proporciona podem significar um parâmetro de satisfação ou insatisfação pessoal e profissional. Por isso, pode-se afirmar que a valorização social da docência é um elemento (positivo) estruturante das características identitárias da ação dos professores, ou seja, representa um fator de influência no seu comportamento.

Além das circunstâncias vitais das professoras, existem algumas características que são próprias de seu comportamento pessoal, ou seja, alguns *traços de personalidade* que são determinantes na sua ação. Do ponto de vista *sociológico*, pode-se compreender a personalidade como uma estrutura de hábitos adquiridos na vida social (TARDIF, 2002); não obstante, essa abordagem poderia ser complementada por outra, de base *psicológica*, que define a personalidade como “um conjunto estruturado de processos e

propriedades psíquicas relativos ao indivíduo e aos demais. Resulta do encontro e da interação contínua entre o equipamento neurofisiológico do indivíduo, geneticamente determinado, e a sua história de experiências desde a infância até o final da vida” (FERNÁNDEZ; MECEIRA, 1999, p. 571). A partir dos dados obtidos com as quatro professoras participantes desta pesquisa, pode-se reafirmar duas características encontradas no estudo apresentado, ou seja, que as professoras têm inquietude em relação ao seu trabalho e habilidade de buscar alternativas capazes de solucionar suas necessidades pedagógicas. No que se refere ao descontentamento com a escola e à consequente atitude de isolamento que adotam determinados docentes.

Os espaços associativos e sindicais constituem-se ambientes de aprendizagem; mais especificamente, no caso dos professores, aprendizagens que, possivelmente, repercutem em suas práticas de ensino. No caso das professoras entrevistadas, apenas uma delas tem experiência em uma associação de pais de alunos e reconhece que essa vivência contribuiu bastante com sua atuação como docente, confirmando a hipótese postulada neste estudo e nos estudos de Cunha (1989). Nesse sentido, é importante destacar que as ações coletivas proporcionam o exercício da responsabilidade e da consciência de grupo, bem como estimulam os processos participativos que, por suas características, constituem uma importante via para a educação ambiental.

A *dimensão formativo-profissional* é uma parte relevante no conjunto biográfico dos

professores, constituindo uma mescla entre as experiências pessoais e a necessidade estabelecida de uma ação profissional. Nesta fase da análise, centrada nas experiências relacionadas ao contexto de trabalho das professoras, busca-se descrever as influências oriundas desses espaços formativos, nos quais os docentes ou futuros docentes têm a oportunidade de contrastar suas experiências e representações com o referencial teórico oferecido pelas instituições formadoras.

O depoimento das professoras manifesta algumas incongruências entre a formação inicial e sua realidade de trabalho, confirmando uma hipótese já analisada em vários estudos sobre a relação entre a teoria pedagógica e as práticas do ensino. Essa discrepância entre a imagem de escola idealizada, comumente veiculada por muitas instituições responsáveis pela formação de professores, e a realidade dos centros escolares nos quais os professores efetivam suas práticas gera um choque no momento de seu ingresso no contexto profissional. Esse conflito afeta principalmente o desempenho dos novos professores, pois estes contam com poucos recursos teóricos ou experienciais que lhes permitem enfrentar as situações que emergem do cotidiano escolar.

Segundo Martínez (1984), Cunha (1989) e Tardif (2002), pesquisas realizadas em diferentes países coincidem com a existência de uma tendência de idealização do processo de ensino durante a formação inicial, o que não corresponderia à realidade da prática cotidiana. No caso das professoras entrevistadas, esse desacerto foi evidenciado ao longo de suas

atividades profissionais e em relação a diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem que, aliás, nunca tinham sido sequer problematizados nos cursos de formação de professores. Por isso, ao avaliar a formação inicial e sua repercussão sobre a prática pedagógica que efetivam, as professoras entrevistadas apontam como referência as experiências que foram sendo construídas ao longo de sua prática docente, além dos processos de socialização, primários e secundários, que vivenciaram.

Assim, considerando que a formação inicial é um dos elementos do conjunto de instâncias formativas do sujeito, que se distingue por suas características de formalização, especificidade temática e sistematização de conhecimentos, e de acordo com os depoimentos das professoras, admite-se que esse momento formativo exerce importante influência sobre a práxis das docentes entrevistadas. Todavia, vale insistir que a formação inicial não representa o início ou o fim do processo de socialização profissional, já que, nesse processo, também se incluem outras diversas experiências vitais dos sujeitos (TARDIF; LESSARD, 1999; BUTT *et al.*, 1993).

Os processos formais de aprimoramento do trabalho docente, ou seja, as experiências formativas realizadas, paralelamente à atuação profissional dos professores, também podem ser chamadas de *formação permanente*, *ações de formação*, *aperfeiçoamento*, *formação em serviço*, entre outras denominações, de acordo com as ideologias, concepções e pressupostos a que se vinculam (NUNES, 2001) e também de acordo

com a abordagem que adotam (ESTEVEES, 1995B; NASCIMENTO, 1997; SANTOS, 1998; ALARCÃO, 1998; FERNANDEZ TILVE, 2000; LIMA NUNES, 2004).

A formação continuada é uma instância em que os professores têm a oportunidade de aprimorar e realizar uma reflexão sobre sua prática profissional, num espaço coletivo, no qual podem se constituir como elementos de uma rede de comunicação (ESTEVEES, 1995b). Dessa forma, pode-se afirmar, de acordo com alguns trechos destacados do discurso das professoras, que os cursos de formação continuada são espaços de troca de experiências entre os docentes que objetivam promover a atualização e o aperfeiçoamento em relação a questões teórico-práticas pertinentes. Os relatos das entrevistadas ressaltam algumas características da formação continuada que já haviam sido apontadas nos estudos de Lozano Varela (1996) sobre os traços desse processo formativo, ou seja: *aporta informação nova sobre o campo de trabalho; favorece uma revisão da prática docente; conjuga aspectos teóricos e práticos; tem em conta a avaliação da própria atividade*. No entanto, essas características estão condicionadas aos interesses e à predisposição dos professores em participar desses espaços de formação, já que se trata de uma opção feita de forma espontânea e de acordo com as possibilidades e expectativas que possui cada professor em relação ao trabalho pedagógico.

A ação docente também poderia ser considerada como uma forma e um espaço de formação profissional, já que as *experiências de*

ensino constituem-se em um processo de aprendizagem sobre de ofício de ensinar. Em alguns casos, a docência precede o próprio processo de formação profissional, o que reforça a ideia de que a prática do ofício é uma importante instância de formação. No caso de uma das professoras entrevistadas, mesmo ainda sem formação profissional, sua experiência docente lhe possibilitou conhecer a dinâmica do ensino e familiarizar-se com as hierarquias e estruturas formais da instituição escolar. Nesse período, sem um processo formal de profissionalização, ela deu início à constituição de suas primeiras representações sobre o ato de ensinar e sobre a dialética do processo de ensino-aprendizagem, bem como, fundamentada em todas as suas vivências anteriores, pôde realizar um diagnóstico da realidade em que exerceria suas funções, conforme relata.

A interpretação que os professores realizam das *políticas públicas educacionais*, expressas através de normas e orientações pedagógicas, é fundamental para a efetivação dos investimentos político-educativos. No caso específico da educação ambiental, sugerida como um tema transversal na década de 90, tanto no bojo da reforma educativa levada a efeito na Espanha, como no Brasil, ainda existem muitas demandas de trabalho para que o tema seja considerado com a amplitude e a sistematização suficientes para lograr seus objetivos de forma coerente com os pressupostos teóricos que fundamentam o campo educativo-ambiental.

Por outro lado, as políticas públicas de

educação também podem influenciar a forma como as professoras avaliam o *status* da função docente diante do contexto social em que estão inseridas, pois, por exemplo, para uma das entrevistadas, a postura adotada pela administração pública, interessando-se apenas pelo número de alunos matriculados nas escolas, desprezando a possibilidade de apoio aos professores, através do acompanhamento de seu trabalho, é um fator que fortalece a ideia de que, para a administração pública, tanto professores como alunos representam apenas números ou dados estatísticos que compõem um cenário pautado em outra lógica, não referente, especificamente, aos interesses sobre a qualificação dos processos educativo-escolares.

O apoio que as professoras recebem para desenvolver suas atividades é fundamental para efetivar determinadas propostas pedagógicas e potencializar a atuação docente. Em relação a esse apoio, para efeitos de análise, consideram-se duas variáveis: *os níveis e as modalidades de apoio institucional*. Os *níveis* de apoio podem ser internos à unidade escolar, ou seja, exercidos por diretores ou supervisores escolares; ou externos, considerando o apoio da própria entidade mantenedora ou de outras instituições. As *modalidades* de apoio são consideradas como apoio *material*, no que se refere à distribuição de carga horária, estrutura física das escolas, recursos e apoio logístico; e apoio *pedagógico*, caracterizado pelo apoio direto às atividades pedagógicas e a formação continuada dos professores.

Por suas características inerentes, a docência,

mesmo que inserida em um contexto coletivo, como é a comunidade escolar, exige dos professores um planejamento e uma ação fundamentada em um processo de tomada de decisões individuais. Mesmo tendo em conta esse aspecto, por outro lado é fundamental considerar as *relações humanas que se estabelecem entre todos os atores do contexto escolar*. O trabalho coletivo constitui-se como importante dimensão do trabalho docente e se fundamenta na interação entre os colegas de profissão, podendo representar um importante espaço de socialização e, conseqüentemente, de influência no trabalho dos professores.

Conforme aponta Tardif (2002), as interações que ocorrem no contexto escolar começam pela própria relação que os docentes estabelecem com os colegas e os alunos, pois seu labor está fundamentado na influência mútua e na interação entre sujeitos, num contexto em que as relações humanas configuram a base e o sentido da ação. Os discursos, as regras, os sentimentos, os valores e as atitudes constituem elementos-meios dessa relação, atuando no universo subjetivo dos participantes no processo.

A práxis dos docentes se estrutura a partir de diferentes níveis de relações humanas que se estabelecem no contexto escolar. No caso da *relação professor-aluno*, estabelecem-se diversas formas de relacionamento e de influências bilaterais, ou seja, a ação dos professores está condicionada pela (re)ação dos alunos, numa dinâmica retroalimentativa assimétrica, já que aos docentes compete a condução do processo de

ensino.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, tanto professores como alunos efetivam suas aprendizagens. Em ambas as situações de aprendizagem os sujeitos efetivam ações socializadoras que permitem a transmissão da cultura e dos conhecimentos, visando a ação e a intervenção no contexto escolar. Na base do trabalho dos docentes está sua capacidade de negociação e cooperação com os outros atores com quem atuam, mesmo considerando que os professores, de acordo com suas atribuições, possam lançar mão de sua autoridade para obter alguns comportamentos dos alunos, o que caracterizaria certa assimetria de poderes na relação.

A docência não se circunscreve somente no espaço da sala de aula, ou na relação entre professores e alunos, por isso é preciso considerá-la numa perspectiva mais ampla, em que os processos de ensinar e aprender se inserem num marco contextual. O trabalho dos professores constitui uma parte das dinâmicas e dos processos que se desenvolvem na instituição escolar, e, portanto, faz parte de um conjunto semântico, que representa a *escola no cenário social*. Por sua vez, a escola se insere como parte de uma estrutura mais ampla, que é a própria estrutura social, estabelecendo uma relação dinâmica e dialética com esta.

A família dos alunos, como parte desse contexto social e representante do contexto comunitário imediato à escola, exerce, por sua participação ou mesmo por sua omissão no processo escolar, um determinado grau de

influência sobre o trabalho dos docentes. Nesse sentido, a relação com os pais representa outra demanda importante, somando-se às demais tarefas cotidianas que pressupõem a ação dos professores.

O tipo de relação que os docentes estabelecem com os pais dos alunos também pode estar condicionada por suas próprias experiências, vivenciadas tanto no âmbito familiar, como profissional ou acadêmico. No caso de uma das professoras entrevistadas, essa relação é bastante evidente, pois, no convívio com sua mãe, recorda que ela sempre lhe dizia que *os idosos e as crianças deveriam se misturar e que as gerações deveriam conviver juntas num mesmo espaço*. Em sua ação como docente, esta professora procura incluir os pais e avós dos alunos como participantes, denotando sua preocupação em aproximar as gerações e criando espaços coletivos de aprendizagem.

A integração das escolas com o restante da comunidade pressupõe uma readequação dos espaços escolares e a flexibilização do currículo, como forma de impulsionar os processos participativos e da própria educação ambiental nas escolas. Nesse sentido, professores e comunidades escolares se constituem como importantes elementos para promover processos coletivos capazes de dar respostas a diversas demandas ambientais. Dessa forma, conclui-se a análise individualizada de cada um dos fatores que foram identificados nos depoimentos das professoras. Todavia, vale sublinhar que essa particularização é apenas um dos procedimentos de análise, visto que

todos eles constituem um conjunto de experiências vitais correspondentes a cada uma das professoras entrevistadas e se configuram de diferentes formas, de acordo com as vivências e circunstâncias de cada uma delas.

Ressalta-se, portanto, o sentido que toma esse conjunto de fatores, caracterizado pela assimetria com que os diversos elementos que compõem a trajetória vital de cada uma das docentes emerge, toma significado e se insere no contexto. Esse conjunto de possíveis fatores influentes na práxis dos docentes, toma contornos com um “Mapa de influências vitais”, constitui-se como resultante de uma singularidade de experiências, determinadas e determinantes das circunstâncias vitais dos sujeitos, bem como de sua forma de estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Sobre esses mapas, a partir da análise das trajetórias de vida das professoras, delinearam-se algumas considerações:

1. Cada uma das professoras entrevistadas configurou seu mapa particular de influências, conforme foi detalhado na análise específica de cada um dos fatores que influenciam a práxis docente, reforçando a característica de unicidade e singularidade que tem cada história de vida.

2. Nem todas as professoras explicitaram as mesmas influências, já que cada uma delas atribuiu um significado diferente às suas experiências vitais, dando um caráter polissemântico a cada um dos fatores ou mesmo ao conjunto dos fatores. Por exemplo: mesmo que as quatro professoras

estudadas tenham tido experiências familiares, acadêmicas e formativo-profissionais, cada uma delas atribuiu um sentido particular à sua experiência, de acordo com seus critérios interpretativos e circunstâncias pessoais, o que inclui o sentido atribuído ao contexto no qual se insere a referida experiência.

3. Entre os fatores de influência existe uma dinâmica interativa, que faz com que a presença ou o significado de cada um deles repercute nas características identitárias do todo, constituindo-se como um campo de forças. Por exemplo: o tipo de estrutura familiar pode determinar o tipo de experiência acadêmica que é oferecida aos filhos; a decisão profissional pode estar influenciada por familiares ou pessoas de convívio; a prática docente está condicionada à relação com os alunos, com os pais, com os colegas de trabalho, etc.

4. Os fatores identificados como influência na práxis das professoras são bastante modestos diante da diversidade de acontecimentos que podem ocorrer na trajetória de vida de qualquer ser humano. Ademais, num estudo fundamentado na interpretação subjetiva e na memória seletiva dos sujeitos existem aspectos restritivos ao acesso a alguns dados, considerando que muitas experiências se encontram em níveis inconscientes.

5. Se, por um lado, admite-se que os fatores identificados tenham um caráter de parcialidade no conjunto de influências vitais que pode ter um indivíduo, por outro se assume que esse conjunto, semirrevelado, está sujeito a fatores contextuais de natureza sócio-histórica temporal. Ou seja, o

mapa de influências que se configura em cada uma das histórias de vida está sujeito às condições de vida em que o sujeito está inserido.

6. Todos os fatores, revelados, semirrevelados ou não-revelados, exercem diferentes níveis de influência em cada ação dos sujeitos, ou seja, dependendo das circunstâncias em que cada uma das professoras se encontra, algumas de suas experiências vitais ou algumas de suas formas de compreensão de suas vivências podem tomar mais relevo que outras. Por exemplo: em uma situação referente à relação com os alunos, algumas experiências de infância podem se constituir como um modelo para a ação do professor, sobrepondo-se, inclusive, às experiências formativo-profissionais; enquanto que, em outra situação de ensino, as experiências e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada podem ser mais relevantes dentro da conjuntura total de experiências.

7. Os fatores vitais de influência na práxis docente não se constituem em um estado, senão em processos, e, portanto, caracterizam-se por suas dinâmicas, por seu potencial evolutivo e pela mudança de perspectiva que o sujeito vai adotando ao longo de suas vivências, conforme apontam os estudos de Huberman (1992) em relação à postura que os professores adotam à medida que vão passando os anos de trabalho.

8. Considerando que o mapa de influências vitais está continuamente incorporando novos elementos, assim como cada sujeito em seu percurso de vida também exerce influência na trajetória de outros, pode-se afirmar que existe um

caráter de permeabilidade na constituição desses mapas, o que também os tornaria vulneráveis a novos fatores influentes.

Assim, o mapa de fatores de influência sobre a práxis das professoras entrevistadas poderia ser considerado como singular, dinâmico, interativo e permeável. No caso deste estudo, também se poderia atribuir a esses mapas um caráter de parcialidade, ou seja, os fatores identificados em cada um dos casos retrata o resultado de uma narrativa fundamentada em interpretações subjetivas e decorrentes de uma memória seletiva de experiências.

Considerações finais

Acredita-se que os resultados obtidos por meio desta investigação possam contribuir para repensar o processo de inserção da Educação Ambiental no contexto educativo-escolar e para a elaboração de políticas públicas coerentes com as necessidades manifestadas pelos docentes, tendo em vista o papel preponderante que estes desempenham na conjuntura das mudanças sociais.

Do ponto de vista científico, o tema possui atualidade e relevância, tanto no âmbito da Educação Ambiental como no âmbito dos estudos sobre a práxis docente, pois a aproximação entre os fundamentos teóricos relativos a essas duas abordagens aporta novos elementos às duas temáticas. Assim, por meio da sistematização dos dados referentes ao discurso e à prática docente, pretende-se contribuir com o debate científico

sobre as estratégias de inserção da Educação Ambiental no sistema de ensino, considerando a trajetória e as experiências relatadas pelas próprias professoras participantes da investigação, como uma fonte de informações pertinentes para a melhoria da formação inicial e permanente do professorado, já que as reflexões que as docentes oferecem apontam indícios de insuficiências nesse processo.

Os estudos biográficos possibilitaram compreender a ação dos docentes sob a perspectiva de ampliá-la, rompendo com a lógica do discurso da mudança do que está sendo realizado a partir de uma nova orientação teórica, o que muitas vezes provoca uma resistência e na qual “muitos se tem perguntado sobre o como e o porquê desta resistência dos professores” (HERNÁNDEZ, 2004, p.11). As vivências, práticas, discursos e reflexões dos educadores denunciam e anunciam dificuldades e avanços constatados na vivência do cotidiano escolar, favorecendo o desvelamento de diversas questões. Dentre estas, a própria prática da Educação Ambiental nos diversos níveis de ensino, considerando que esta temática é recente, complexa e emerge no contexto das reformas no sistema educacional de muitos países (Agenda 21 Escolar).

Considera-se que as histórias de vida dos docentes podem aportar uma grande contribuição aos estudos que tentam compreender a formação e

autoconhecimento entre os indivíduos a prática dos professores. As trajetórias de vida, como fontes de experiência, conhecimentos e saberes docentes, constituem-se em uma importante possibilidade de conhecimento e autoconhecimento entre os indivíduos integrantes da comunidade escolar, reforçando a intenção de potencializar os espaços participativos, nos quais os indivíduos e o coletivo interagem na busca de alternativas para as necessidades sociais.

Assim, com base nesta análise longitudinal, poderia se afirmar o que já é frequente na literatura, ou seja, que as estruturas sociais e o processo histórico concedem um papel importante na definição do percurso vital das pessoas. Todavia, não se assume aqui uma postura estruturalista de negação dos sujeitos, pois observa-se que, mesmo diante de condições adversas, as professoras buscaram soluções e criaram alternativas capazes de responder aos seus propósitos. Nesse sentido, a prática da educação ambiental é singular porque sempre responde às circunstâncias contextuais e, sobretudo, à cosmovisão pessoal de cada docente. Com essa capacidade de reagir e de criar diante do imprevisto e das possibilidades vitais, as professoras demonstraram que a práxis docente em relação à Educação Ambiental, de forma silenciosa, está evoluindo na medida em que novas pesquisas e publicações demonstram a complexificação da temática.

Referências

AGUIRRE BAZTÁN, A. La educación como enculturación y socialización. In: AGUIRRE BAZTÁN, A.; ÁLVAREZ APARICIO, J. M. (eds.). *Psicología de la educación*. Barcelona: PPU, pp.

53-69,1987.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magisterio**. Campinas: Papirus, pp. 99-122, 1998.

BUTT, R.; RAYMOND, D.; YAMAGISHI, L. Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignants et des enseignants: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M.; MELLOUKI, M. **Les savoir des enseignants: unité et diversité. Que savent-ils?** Québec: Éditions Logique, p. 137-168, 1993.

BUTT, R.; RAYMOND, D.; YAMAGISHI, L.. La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp. 99-148, 2004.

CARVALHO, I. C. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1989.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (ORGS.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 93-124, 1995b.

FERNÁNDEZ TILVE, M. **Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: análisis de la realidad gallega**. Santiago de Compostela: Grupo Editorial Universitario, 2000.

FERNÁNDEZ, C.; MACEIRA, A. (DIR.). **Diccionario de psicología e educación**. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1999.

GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, 2004.

HERNÁNDEZ, F. Las historias de vida del profesorado como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp. 9-26, 2004.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A (ORG.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, pp. 31-61, 1992.

IMBERNÓN MUÑOZ, F. (COORD.) **Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica**. Barcelona: Editora Grão, 2005.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

KNOWLES, J. G. Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp. 149-205, 2004.

LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**. Québec: Presses Universitaires de L'université de Laval. Bruxelles: De Boeck, 1999.

LIMA NUNES, A. I. **A Formação continuada de professores no estado de Ceará (Brasil)**. Tese (Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

LOZANO VARELA, F. La formación del profesorado en ejercicio en Galicia. In. **I Congreso de Innovación Educativa**, 1996, Santiago de Compostela – Actas del Congreso - Volumen 2. Santiago de Compostela: Tórculo, 1996, pp. 575-582.

MARIN, A.J. Formação de professores: novas identidade, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E.; CHAVES, S. (ORG.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 53-73, 2002.

MARTÍNEZ, A. El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. In: ESTEVE, J.M. (ED.) **Profesores en conflicto**. Madrid: Narcea, pp. 83-202, 1984.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V.M. (ORG.). **Magisterio: construção cotidiana**, Petrópolis: Vozes, pp. 69-90, 1997.

NÓVOA, A. (ORG.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar**. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

SANTOS, L. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. (ORG.): **Caminhos da profissionalização do magisterio**. Campinas: Papyrus, pp. 123-136, 1998.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – Interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista de Educação**. Pelotas: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, n. 16, pp. 15-48, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.