

OS PROFESSORES DE ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DO MST: FORJANDO IDENTIDADES E PERFIS CRÍTICO-REFLEXIVOS

Autor: Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA – E-mail: allandiego_st@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo estudar as principais concepções de professores voltadas para a formação continuada do ser e do quefazer dos professores de escolas de assentamentos e acampamentos do MST que possibilitam formar docentes com perfis e identidades críticas. Esta pesquisa deu-se pela abordagem qualitativa e estudo bibliográfico. Foram usados como autores Paulo Freire (1996; 1998), Tardif (1991; 2002), Imbernón (1986; 2000), Nóvoa (1992), Destro (1995), Candau (1999) e Marin (1995). O estudo proposto demonstrou que o MST contribui para a formação continuada de professores reflexivos, criativos e, sobretudo, dispostos a transformar a sociedade por meio do engajamento sócio-político.

Palavras-chave: Professores de assentamentos; Formação continuada; Identidade; Professor crítico-reflexivo.

Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foram se constituindo a partir da luta pela reforma agrária e, conseqüentemente, construíram uma história de enfrentamento social e político mediante aos governos e suas formas de fazer política de base neoliberal. O MST desde sua constituição oficial em 1984, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as ocupações de terras, que deu origem aos primeiros acampamentos, preocupa-se com o cenário da reforma agrária, mas, também, assenta em sua pauta de lutas a educação pública de qualidade como um direito para todos.

No decorrer das ocupações feitas por famílias, foi surgindo a necessidade de criar escolas que pudessem atender as crianças e os adolescentes das famílias assentadas. Entretanto, esse anseio tornava-se desafiador uma vez que o projeto de criar escolas necessitaria de professores. A partir disso, o próprio Movimento engajou-se na luta por escolas nos assentamentos e acampamentos e galgou uma caminhada de formação e fortalecimento dos professores dos assentamentos. De início, as famílias só queriam acolher nas escolas pessoas do próprio assentamento como professores das escolas. Esse receio por parte das famílias do MST se dava pelo temor de que os professores da zona urbana e desconhecedores da luta do Movimento tratasse os estudantes assentados de modo a não contribuir com a formação embasada nos princípios consolidados pelo MST (MST, 2005, p. 13). Com isso, o MST, através da sua Pedagogia, começou e continua até os dias atuais um processo de formação contínua

para os seus professores. A formação inicial de assentados para o magistério se dá institucionalmente em diálogo do MST com o Estado por meio do Pronera¹. Contudo, nosso foco será refletir a respeito da formação ofertada pelo Movimento enquanto sujeito pedagógico/formador o qual possibilita, por meio de seus princípios, forjar uma formação continuada para um perfil e identidade docente crítica. Seguindo esse caminho reflexivo, delineou-se como problema do presente estudo: quais as principais concepções de professores voltadas para a formação continuada do ser e do quefazer dos professores de escolas de assentamento se acampamentos do MST que possibilitam formar docentes com perfis e identidades críticas? Portanto, nosso objetivo é estudar as principais concepções de professores voltadas para a formação continuada do ser e do quefazer dos professores de escolas de assentamentos se acampamentos do MST que possibilitam formar docentes com perfis e identidades críticas.

Esta pesquisa dialoga com os campos de estudo: de Formação de Professores e de Movimentos Sociais. Sendo assim, pretende contribuir para as discussões da formação de professores dos assentamentos e o fortalecimento de suas identidades docentes, como também refletir sobre as ações do MST enquanto coletivo pedagógico e educador. Deste modo, a pesquisa deu-se pela abordagem qualitativa, estudo documental e análise de conteúdo. Com isso, a estrutura textual desenvolve-se em quatro sessões: 1) A formação continuada de professores/as: percurso de formação de identidades e perfis reflexivo-críticos; 2) Metodologia; 3) As propostas do MST para os professores/as de assentamentos e acampamentos: formando professores crítico-reflexivos; e 4) Conclusão.

A formação continuada de professores/as: percurso de formação de identidades e perfis reflexivo-críticos

A formação do professor extrapola – e muito! – os anos de sua formação inicial. Ela se dá como um processo abrangente e bastante complexo, ao longo de toda a sua vida profissional. A formação continuada de um educador constitui um espaço no qual os saberes e práticas vão sendo ressignificados e redimensionados, oportunizando a produção de novos conhecimentos. Vários teóricos têm se debruçado sobre a reflexão deste tema, oferecendo algumas precisões a

¹ Segundo Santos (2013, p.629): “o Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do entorno e atendem a população assentada”.

respeito de como deve ser entendida e praticada o que se costuma chamar de formação continuada. Destro (1995) indica algumas expressões para definir a educação continuada: educação permanente, educação recorrente, educação continuada, formação continuada. Tais expressões não devem ser entendidas simplesmente no sentido de treinamento dos profissionais da educação, muito menos ainda como “reciclagem”, pela conotação negativa do termo, desgastado pela associação à reciclagem de material descartável. Neste sentido, alerta Marin:

(...) a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (MARIN, 1995, p. 14).

Na concepção de Candau (1999), a formação continuada não deve ser entendida como uma forma de acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas, mas sim como instrumento que favorece a reflexividade crítica sobre as práticas e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação. Assim, a formação continuada não pode ficar restrita à participação em seminários, palestras, cursos, oficinas e outros, que são atividades importantes e relevantes, mas não exclusivas. A formação continuada é um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos(as) professores e da própria instituição escolar.

Vai também nessa direção o pensamento de Imbernón (2010). Ele afirma que esta temática deve ser entendida desde uma nova perspectiva:

(...) a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Neste sentido, a reflexão da prática docente contribui para a produção de conhecimentos pedagógicos, possibilitando a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. Deve-se abandonar “o conceito de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.”. (IMBERNÓN, 2000, p.49).

Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.39), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. A reflexão crítica acerca da prática pedagógica de docentes é, portanto, essencial para a

produção de novos conhecimentos, troca de experiências e análise das crenças e teorias implícitas do fazer docente. A escola é o lugar privilegiado da formação continuada, pois é um espaço no qual, por meio de um trabalho coletivo, a prática torna-se objeto de análise crítica. O professor precisa conceber a escola não apenas como o lugar onde ele ensina, mas também onde ele aprende a exercer a sua profissão.

A formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores subsídios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo. Esta é a perspectiva de Nóvoa (1992), que aponta três componentes básicos na formação docente: o desenvolvimento pessoal, que se refere ao estímulo do professor numa perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a autoformação participada e o pensamento autônomo; o desenvolvimento profissional, segundo o qual os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão, com a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo; e o desenvolvimento organizacional, que consiste em conceber a escola como um ambiente educativo em que trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

No âmbito da formação de professores, torna-se muito relevante a consideração do conceito de professor reflexivo. Tal conceito implica o pensar reflexivo, que compreende uma condição de dúvida, hesitação, ambiguidade, ato de pesquisa e requer indagação. É a concepção de aprendizagem autônoma, a competência para administrar a própria aprendizagem, ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes. A formação permanente dos professores é fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2001, p. 44).

A melhoria do ensino e suas bases devem estar assentadas na formação dos professores. Esta formação por meio da prática reflexiva tem como objetivo crucial trazer a consolidação da autonomia profissional. Os professores exercem um papel relevante na estruturação e produção do conhecimento pedagógico e estas ações refletem na instituição escolar, no aluno e na sociedade em geral. Desta maneira, o professor tem papel ativo na educação e não um papel simplesmente técnico, que se limita à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria identidade profissional. Isso nos mostra que a profissão docente é uma tarefa complexa para intelectuais, que implica num “saber fazer” (SANTOS, 1998).

Segundo Paulo Freire (1996) a reflexão situa-se entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. É uma pedagogia para a libertação, na qual o professor tem um papel imprescindível para a revisão do modelo da “educação bancária”,

problematizando a função de educador e educando. A crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 1996, p. 53)

É no âmbito da prática educativa, no exercício do ensinar e aprender, numa dinâmica de educação problematizadora, que vai se configurando a Identidade docente, outro conceito fundamental para a nossa reflexão. Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social, da revisão permanente dos significados sociais e das tradições da profissão, assim como da reafirmação de práticas ratificadas culturalmente e que permanecem significativas.

Segundo Manuela Garcia (2010), o conceito de Identidade docente refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) aos docentes no exercício de suas funções. É, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. A identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002)

Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, pois esse tipo de pesquisa evidencia o percurso mais profícuo para o nosso estudo. Assim compreende-se a pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (2007, p.21): “responde a questões muito particulares. [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes”. Para análise do documento (Dossiê do MST 1990-2001), foi empregado o método de análise documental que visa identificar e analisar o documento com finalidades específicas, possibilitando a contextualização das temáticas estudadas em um espaço/tempo materializado. Por isso,

entende-se esse percurso a partir de André e Ludke (2012, p.38): “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...] desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para o trabalho de manuseio dos textos, foi seguido os passos conforme Bardin (2009, p.121): 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p.121). Seguindo esses passos para análise de conteúdo, buscou-se as relações entre a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Escola pensada pelo próprio Movimento, no sentido de forjar uma reflexão acerca da formação humana do coletivo social. No intuito de alavancar uma reflexão teórico-metodológica, foram lidos e tomados como base para o estudo o Caderno de Educação n. 08 (1996) e o Boletim da Educação n. 08 (2001). Também serão usadas obras de autores conhecedores do Movimento e das temáticas que propomos refletir. O documento que foi mais usado na análise de conteúdo é o Boletim (2001), pois ele deixa bem claro o que é a escola que emerge no contexto do MST. O Caderno de Educação é utilizado para analisar e compreender a concepção de formação humana como formação omnilateral.

As propostas do MST para os professores/as de assentamentos e acampamentos: formando professores crítico-reflexivos

Nesta sessão de análise serão apresentadas as compreensões acerca dos professores/as das escolas dos assentamentos e acampamentos a partir do que o próprio Movimento expressa sobre o quefazer e ser professor nas escolas dos assentamentos, possibilitando, assim, formações contínuas para os professores/as. Desta forma, compreende-se as ações-reflexões do MST como propostas formativas contínuas.

Para encetar a análise do Dossiê, faz-se imprescindível notar que no Caderno de Formação nº 8 (2001) produzido para os estudos de militantes, professores dos assentamentos e comunidades escolares, aponta para aminhos reflexivos sobre quem é o professor que o MST projeta e forma para atuar nas escolas. O MST assevera:

Ser educador do movimento é reconhecer-se como sem terra. Que é a identidade do sujeito humano e social em construção. Identidade de quem luta pela terra num país de latifúndio; de quem luta pela reforma agrária para ajudar a construir um país de justiça e liberdade para todos; e de quem é reconhecido como um lutador do povo. Educador que quanto mais firme em sua identidade sem terra, mais consegue reconhecer esta identidade em seus educandos, sabendo ajudar a cada um deles neste aprendizado de ser. (MST, 2001 p.61)

As categorias asseveradas pelo Movimento, na citação a cima, ressoam como uma identidade de professor alicerçada no engajamento social e político ao que tange, sobretudo, a atuação profissional do professor nas atividades dos assentamentos, acampamentos e no espaço escolar. Essas categorias são: “Reconhecimento” de si enquanto professor (educador) participe de uma luta (mesmo que seja por com espírito de pertença a causa); “Identidade” de estar sendo com um coletivo comprometido com a educação e a transformação social; assim, também, “Ser reconhecedor” das lutas dos educandos. Acerca da formação da identidade Freire, (1998, p.46) afirma: “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”.

O Movimento Sem Terra, preocupado com a educação dos militantes, constitui uma diversidade de espaços de formação próprios da luta que favorecem a formação continuada dos professores que atuam nas escolas de assentamentos e acampamentos. Nesta perspectiva, o texto constituinte do Dossiê, intitulado: “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos” expressa brevemente o cenário das lutas pela educação e assinala que as trajetórias que são descritas no texto em questão “vai da briga pela criação de escolas oficiais nos assentamentos até a briga pela direção política e pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido nestas escolas, passando pelos meandros da questão educacional dentro de um movimento reivindicatório [...]” (MST, 2005, p. 11). Assim, compreende-se o Movimento como um coletivo educador interessado na formação dos seus professores afetados pela luta do MST tornando-se elemento criador de nova identidade.

Nesta perspectiva, o MST, elucida no Dossiê (2005) a importância da criação do Setor de Educação² que gera uma nova dinâmica a perspectiva de acompanhamento das escolas do Movimento. Esse Setor é de suma importância para compreender que a luta do MST extrapola a luta pela reforma agrária e se compromete, mormente, com os caminhos da educação nos espaços formais e voltando-se com olhar cuidadoso para a formação pessoal, profissional, política e social dos professores.

No processo de formação contínua do professor, destacam-se três níveis em que está

² O MST (2005, p. 16) explicita que o “Setor de Educação foi criado em 1988, numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades. A inclusão de um setor específico de educação é resultado da organização de professores e pais que passava assumir a questão educacional das crianças e dos jovens como prioridade para o Movimento. A origem do setor já encontramos lá na Anonni, naquela primeira equipe, que em 1986, resolveu bancar a luta pela conquista de uma escola para as crianças acampadas. Esta equipe continuou se reunindo depois para discutir temas ligados à educação em geral e às dificuldades que estavam sendo enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula”.

organizado o coletivo de educação do MST, no qual o professor se insere para buscar a sua formação. O primeiro, em nível local – é o núcleo de educação organizado em cada assentamento pelos que trabalham na escola. O segundo, em nível estadual – uma equipe que busca articular o trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos em cada estado. E por último, em nível nacional, onde a formação acontece através da articulação das equipes estaduais e dos encontros nacionais, nos quais participam professores representando os assentamentos. Essa relação articulada entre si é onde os sujeitos envolvidos no trabalho com a educação se apoiam para desenvolver uma concepção de educação e formação de professores camponeses e intensificar o compromisso político através das práticas. Ao mesmo tempo, essa triangulação se abre a um movimento circular e contínuo que, segundo os sujeitos, permite a organicidade e a coletividade.

Ao levar em consideração o que já foi reflexionado acerca da preocupação do MST para com a educação e os professores, o Movimento expressa que o professor se forma na comunidade, pois esse é um elemento que compõe o coletivo (assentamento/comunidade escolar). Desta forma, MST expressa que,

Num Assentamento, quando organizado, o professor é um elemento do coletivo, e sua prática deverá se submeter aos propósitos maiores do grupo. Se o professor é do próprio local, a relação fica facilitada, porque estes propósitos são também seus. Já, se vem de fora, é preciso começar quebrando a concepção tradicional que vê no professor, especialmente o das pequenas comunidades rurais, a autoridade máxima, o detentor absoluto do saber escolar (MST, 2005, p.18).

O MST afirma nesta mesma direção que,

É assim, então, de círculo em círculo, ou de prática em prática, que a professora deixa de ser a senhora que manda, para se tomar, ou continuar sendo, a companheira de luta, que sabe e ensina, mas que também ouve e aprende... E as crianças, sensíveis que são às experiências novas que observam ou vivenciam, junto à trajetória de luta de seus pais, são as grandes mestras desta escola “diferente” (MST, 2005, p.20).

A partir disso, compreende-se a importância da participação dos professores nos assentamentos e da prática pedagógica na escola na formação do professor para o amadurecimento de suas expertises e formação continuada, sobretudo, para a constituição de um educador com perfil crítico-reflexivo o qual deve tomar, também, como campo formativo as suas próprias práticas efetivadas no chão das escolas dos assentamentos que se forjam a partir da realidade dos estudantes e, assim, seja posta em “prática os princípios pedagógicos do MST em todas as escolas de assentamentos e acampamentos, conquistadas no país” (MST, 2005,

p.29). É, portanto, um caminho metodológico dessas escolas, encetar o caminho de ensino e da aprendizagem pelo viés da prática-teoria-prática para que essa escola “diferente” se consolide.

A proposta de escola do MST é fazer uma escola no assentamento que seja diferente e a diferença são seus objetivos. Segundo o MST (2005, p. 21): “formação se deu e se dá no dia-a-dia da sala de aula, bem como da sua organização como setor específico do MST e da sua participação na organização geral do Assentamento ou Acampamento, a cada discussão e a cada tentativa de buscar soluções para os novos problemas surgidos”

[...] a necessidade da formação dos professores, para que sejam capazes de transformar a própria atividade de ensino num trabalho cooperativo, quer no envolvimento dos alunos na tomada de decisões sobre as atividades a serem realizadas, quer na natureza destas atividades, quer no relacionamento do grupo de professores, numa experiência igualmente cooperativa de planejamento do ensino e de discussão e avaliação permanente do processo (MST, 2005, p. 26).

Conclusão

Retomando o problema que norteou esta pesquisa, compreende-se o Movimento Sem Terra como um sujeito coletivo que se preocupa com a formação das crianças, adolescentes e adultos ainda não alfabetizados, busca constantemente, através de seus Cadernos de formação, informativos de formação, dossiês e presencialmente com formações específicas com conteúdos os quais podem ser trabalhados por vieses que dialoguem com os princípios filosóficos e pedagógicos do MST. As indicações de como os professores devem trilhar suas jornadas educativas no espaço escolar, expressa o cuidado que o Movimento tem para continuar formando professores com perfis e identidades esclarecidas da realidade educacional e sócio-política.

Ao estudar o MST como sujeito coletivo educador e provedor de formação continuada, foi na perspectiva de uma releitura de concepções outras de formação continuada, pois, ainda hoje se discute insistentemente acerca do que se compreende por formação continuada de professores. Por isso, com esse intuito, afirmou-se que as iniciativas do MST, ao abordar reflexões teóricas e percursos próprios o professor das escolas públicas que se encontram no interior dos assentamentos, são uma espécie de formação continuada que é gerenciada num *continuum*, porque o MST produz materiais, reuniões, mobilizações e encontros nos assentamentos e acampamentos que auxiliam na formação desses docentes.

Os professores/as que atuam nas escolas dos assentamentos e acampamentos não são, em sua maioria, assentados/as ou acampados/as, ou seja, eles são da zona urbana, o que redobra a atenção do MST em manter os professores sempre informados e formados em como valorizar e cultivar práticas pedagógicas que estejam relacionadas com a realidade dos Sem Terra. Deste modo, portanto, o MST torna-se um sujeito coletivo influente na formação dos professores do campo, sobretudo, a formação mais direcionada para professores com identidade e perfil crítico possibilitando que as crianças (Sem Terrinha) se eduquem para a leitura crítica do mundo e da palavra. O MST atenta-se para a produção de materiais que cheguem aos professores dos assentamentos e acampamentos e lhes favoreçam construir um perfil e identidade de professores/as dispostos a atuarem em um novo jeito de fazer escola (escola pública no assentamento) que, embora seja gerida pela rede municipal, segue os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento Sem Terra. Com isso, conclui-se que as ações-reflexões do MST são novos modos de formar professores específicos do/no campo.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo Paz e Terra, 1998.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 51-68.

DESTRO, M.R.P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES**: educação continuada, Campinas, n. 36, 1995.

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

GARCIA, M. M, Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**: educação continuada, Campinas, n. 36, 1995.

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

_____. Histórias de vida: perspectiva metodológica. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX Endipe**. Águas de Lindóia, v. III, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

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