

## PROFESSOR DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: DICOTOMIAS ENTRE TEORIA/PRÁTICA

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco  
clecia.pacheco@ifsertao-pe.edu.br

Doutoranda em Educação (UCSF/AR)  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina

### Resumo

O presente artigo discorrerá acerca das dicotomias existentes entre a teoria e prática de professores de Geografia da Rede Pública Municipal de Juazeiro/BA. O objetivo é fazer uma análise dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, visando evidenciar as dificuldades encontradas por estes profissionais na sua cotidianidade profissional. Tal pesquisa é oriunda da convivência desta pesquisadora, por mais de dois anos, ministrando Formações Continuadas para docentes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, de cunho bibliográfico e de campo, além de observação sistemática para delineamento do debate sobre os métodos e as técnicas utilizadas por tais docentes, entrelaçando com as questões didático-pedagógicas indispensáveis à sustentabilidade das práticas educativas no contexto do Semiárido baiano. Fundamentada na análise dos discursos, ficou sinalizado que apesar dos mesmos disporem de formações contínuas em serviço, existem várias barreiras a serem superadas, dentre elas, a necessidade de melhores condições de trabalho, remunerações adequadas à formação profissional, reconhecimento da relevância de trabalho integral, entre outras questões elencadas. Além disso, o que se discute muitas vezes na rede, nas formações pedagógicas, não chega a se aproximar da realidade enfrentada por tais profissionais nas suas salas de aulas, em sua maioria, desprovidos de um suporte pedagógico mais efetivo. Portanto, fica nítida a importância de criação de políticas públicas que valorizem a formação de professores visando o favorecimento de suportes metodológicos que primem por melhor ensino e aprendizagem dos discentes na componente curricular Geografia.

**Palavras-chave:** geografia; metodologias; práticas docentes.

### Abstract

This article will talk about the dichotomy between theory and practice of teachers of Geography Network Municipal Public Juazeiro / BA. The goal is to make an analysis of the discourse of the subjects involved in research, aiming to highlight the difficulties faced by these professionals in their professional daily life. Such research comes from the coexistence of this researcher for more than two years, ministering Formations Continued for teachers of elementary school (6th to 9th) and Education for Youth and Adults (EJA). This is a qualitative and descriptive, bibliographical and field, and systematic observation to design the debate on the methods and techniques used by such teachers, intertwining with the didactic and pedagogical issues essential to the sustainability of educational practices in context of semiarid Bahia. Based on the analysis of speeches, was signaled that despite the same dispose of continuous training in service, there is a number of barriers to be overcome, among them the need for better working conditions, remuneration appropriate vocational training, recognition of the importance of working full among other issues listed. Moreover, what is often discussed in the network, the pedagogical training, not enough to approach the reality faced by these professionals in their classrooms, mostly devoid of a more effective pedagogical support. Therefore, it is clear the importance of creating public policies value the teacher training aimed at favoring methodological supports that excel for better teaching and learning of students in the Geography curriculum component.

**Keywords:** geography, methodologies, teaching practices

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas contemplou-se um aumento significativo na quantidade de programas e/ou projetos implementados no Brasil, voltados para a formação de professores, especialmente, no campo da formação continuada. Segundo a concepção de alguns pesquisadores da educação (CANDAU, 1996; ARROYO, 1999; SCHEIBE, 2002), poucas dessas experiências têm apresentado resultados expressivos que garantam inovações nas práticas pedagógicas desses docentes e, conseqüentemente, um avanço no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Candau (1996), os resultados de alguns desses programas não têm se apresentado de maneira satisfatória, por serem geralmente construídos e embasados nos modelos clássicos de formação voltados para a transmissão de conhecimento, não possibilitando, na maioria das vezes, a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e nem levando em consideração as necessidades e os saberes que os professores constroem e (re)constroem no cotidiano de suas práticas.

Nesse sentido, as dinâmicas de formação são construídas objetivando possibilitar que os professores sejam capazes de se tornarem pesquisadores e avaliadores de suas próprias práticas pedagógicas, isto é, as formações estão centradas na reflexão crítica dos métodos e técnicas utilizados pelos docentes. Sendo assim, a construção de novos conhecimentos e saberes pedagógicos ocorrem por meio do confronto que se estabelece entre as reflexões realizadas sobre as práticas docentes e as análises que se fazem sobre as teorias que fundamentam concepções pedagógicas capazes de emancipar saberes e fazeres didático-pedagógico.

Partindo desses pressupostos, tal trabalho tem por objetivo discorrer acerca das análises efetuadas nos discursos dos docentes da componente curricular - Geografia da Rede Municipal de Juazeiro/BA, visando apontar as dificuldades relatadas por estes profissionais no seu cotidiano em sala de aula e evidenciar as possibilidades vislumbradas pelos mesmos no que diz respeito à superação das dicotomias existentes entre a teoria e o contexto prático.

Portanto, tal pesquisa vislumbra apontar que as formações continuadas ministradas para os docentes da rede de ensino municipal, ora em foco, são desenvolvidas com o intuito de contribuir com a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de analisar o contexto sociopolítico e econômico, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras e modificadoras de concepções retrógradas e ao mesmo tempo, instigar o entusiasmo docente e discente almejando tornar o ensino e a aprendizagem mais satisfatórios.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Na óptica de Triviños (1987, p. 101), "os instrumentos utilizados na pesquisa, o questionário, a entrevista, análise de discursos, etc., para a coleta de informações, são iluminados pelos conceitos de uma teoria". Sendo assim e com base nos objetivos a referida pesquisa apresenta-se como descritiva, que na concepção de Vieira e Malhotra (2001), visa observar, registrar, analisar e correlacionar fenômenos ou fatos, sem interferir no ambiente analisado, sendo o tipo de pesquisa mais utilizado nas ciências sociais.

No entanto, quanto aos fins tal pesquisa é exploratória porque visa proporcionar maior familiaridade com o problema. De acordo com Vergara (1988, p. 35), classifica-se como exploratória porque por se tratar de um estudo inicial sobre a temática e descritiva porque tem por objetivo conhecer e descrever os atores de uma área específica, bem como entender o seu comportamento para a formulação de estratégias.

Sendo assim, tal pesquisa foi desenvolvida a pouco mais de dois anos, a partir da observação, análise e convivência com professores de Geografia da Rede Pública Municipal de Juazeiro/BA por meio de formações continuadas, que são promovidas pela Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC), tanto para profissionais atuantes no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) como para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que tais formações são ministradas por essa pesquisadora.

As formações para docentes do Ensino Fundamental ocorrem a cada início de bimestre (unidades) visando maior fundamentação e discussão de metodologias a serem utilizadas pelos docentes em conformidade com cada bloco de conhecimento bimestral. Já as formações destinadas a docentes do EJA ocorrem a cada mês, buscando estabelecer um acompanhamento mais próximo, mediante as necessidades deste seguimento educacional.

Para cada formação são elaboradas previamente pelo professor-formador sequências didáticas visando melhor aproveitamento do tempo da formação e objetivando uma assistência mais esclarecedora e minuciosa, tanto por parte da SEDUC como por parte dos coordenadores pedagógicos de cada escola, que acompanham diariamente os professores em suas atividades docentes, cada um na escola em que está inserido.

Em cada formação, foram levantados diversos questionamentos por parte do professor-formador acerca dos métodos e técnicas utilizadas pelos professores para ministrarem suas aulas de geografia. A partir destes questionamentos, dos relatos de cada docente em cada uma das formações e da elaboração de um questionário com questões norteadoras para se discutir à temática em foco, foi se construindo análises desses discursos para se chegar aos resultados que serão elencados no item resultados e discussões.

Para a tabulação dos dados utilizou-se o Programa Excel visando atender aos objetivos elencados nesse trabalho e buscando a fidelidade dos resultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As formações continuadas são geralmente momentos de reflexões das práticas docentes que ora prevalecem e a abordagem de novas práticas e experiências que são compartilhadas por cada docente no grande grupo de formação, sejam de docentes do Ensino Fundamental ou do EJA. Estes últimos são, geralmente, os mesmos do Ensino Fundamental, que por algum motivo não conseguiram fechar sua carga horária com a disciplina de origem e acabam somando ao seu horário, algumas turmas de tal modalidade.

Assim, as formações se transformam em importantes espaços de socialização das experiências pedagógicas e dos saberes docentes construídos por cada professor em suas distintas realidades a partir da vivência cotidiana de cada um em suas respectivas realidades em sala de aula. São espaços de abundantes processos de problematização das práticas docentes, possibilitando a contextualização dos processos de formação dos professores com as necessidades político-pedagógicas vivenciada em sala de aula.

De acordo com a concepção de Arroyo (1999, p. 154), cada professor leva para a escola “[...] uma imagem de educador que não inventa, nem aprende apenas no curso de formação ou no treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se

relacionar como adulto, com as crianças, adolescentes ou jovens [...]”. Nesse sentido, o mesmo autor enfatiza que “são aprendizados feitos em outros papéis sociais”, não sendo apenas nas formações pedagógicas, no entanto, não significa que esta não tenha sua parcela de contribuição e riqueza de conteúdos que contribuem para um melhor fazer docente.

Partindo dessas premissas, se fará uma breve análise de alguns discursos dos docentes considerados o público alvo desta pesquisa. Dentre os inúmeros questionamentos-reflexões tracejados nas formações, buscou-se observar até que ponto o que se discute nas reuniões e formações docentes, está em consonância com a realidade dos professores da rede pesquisada.

Dentre os vários discursos, destacaremos aqueles que mais nos intrigou, ou que, entende-se como cruciais para introduzir esta discussão.

“O que discutimos nas reuniões pedagógicas de início de ano e nas reuniões com os coordenadores das escolas, é tudo muito bonito de se ouvir, mas na minha sala de aula não funciona”. (Professor A, 2013).

Essa fala é de um professor que atua numa escola rural, onde inicialmente a escola não dispunha sequer, de energia elétrica, tinha energia a partir de um gerador. As condições de estadia dos mesmos na comunidade não era nada fácil. A prefeitura concedia um transporte que os levavam aos seus locais de trabalhos na segunda-feira, retornando as suas residências (na Sede do Município) apenas na sexta-feira, ficando os mesmos numa casa coletiva, tendo que administrar seu tempo entre: planejar suas aulas, cozinhar, arrumar a casa, e buscar água em baldes para cuidar da sua higiene pessoal.

Se levarmos em consideração todas as dificuldades enfrentadas, é possível imaginarmos como deveria estar à motivação desse profissional para atuar em salas de aula, estando longe do convívio familiar, do conforto de sua própria residência e, acima de tudo sem suportes didático-pedagógico suficientes para desenvolver o ensino e a aprendizagem.

Outro profissional relata o seguinte:

O que a direção da escola e coordenação propõe para que façamos em sala de aula, é quase um milagre, e eu não estudei para fazer milagres. Os alunos não querem mais estudar. Não há nada que se faça para chamar a atenção deles. (Professor B, 2013).

Tal docente coloca sua indignação com o atual estado do ensino não só na Rede pesquisada, mas de maneira geral, em nível de Brasil. Segundo seu relato, o que se cobra (gestores e coordenadores) dos docentes não é justo, porque não se oferece nenhuma estrutura

para tal: nem física, nem psicológica, nem financeira e acima de tudo, os professores são desprovidos do apoio familiar na educação dos estudantes. Por outro lado, observa-se, na escuta, um discurso do “desencanto”, do “pessimismo” quando ele se refere aos discentes. Mas, o otimismo da vontade se faz presente pelo desejo de fazer melhor.

O que nós discutimos nas formações continuadas é muito valioso para nós enquanto professores. No entanto, quando vamos para as nossas realidades não é possível se aplicar, pois não dispomos de uma estrutura que proporcione aplicar tais metodologias. Ficamos apenas com o desejo de fazer melhor na prática (Professor C, 2013).

O professor C corrobora com a discussão levantada pela docente B, e enfatiza que às formações continuadas tem contribuído muito no que diz respeito à construção de novas metodologias e até mesmo a (re) discussão das “velhas” metodologias reformuladas. No entanto, nem sempre é possível utilizar o que dispomos na atualidade de ferramentas da própria internet, porque falta na estrutura escolar esse material.

É válido frisar que esse comentário surgiu a partir de uma das formações onde a professora-formadora utilizou da ferramenta *Google Earth* para trabalhar o bloco de conhecimentos referente à Cartografia.

Conforme afirma Pontuschka (2006), o trabalho do professor de Geografia é bastante complexo e requer uma dedicação expressiva no que tange às práticas didático-pedagógicas. Segundo a autora supracitada, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio:

O trabalho do professor de Geografia é extremamente complexo, porque, além de realizar a leitura do espaço geográfico ou dos espaços geográficos, precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico; compreender de onde se originam seus conhecimentos e suas representações, frutos da vivência, do senso comum. (PONTUSCHKA, 2006, p. 13)

Se analisarmos o que diz Pontuschka (2006) veremos que, não é tarefa simples fazer uma leitura da realidade específica dos alunos e estes, reconhecerem o espaço geográfico através das suas vivências e das ferramentas que hoje deveriam estar disponíveis em todas as escolas para que o professor utilizasse em seu "fazer pedagógico". Entretanto, como afirma o professor D que contribui e endossa a fala do professor C, as tecnologias ainda não estão disponíveis na maioria das escolas, provocando no professor uma sensação de impotência e desvantagem, tanto que o professor D coloca:

Como gostaríamos de utilizar esta metodologia com os nossos alunos. No entanto, na escola que trabalho, existe um laboratório de informática, com 35 computadores, no entanto não dispomos de internet na escola (Professor D, 2013).

Nesse momento a professora E, acrescentou:

Em minha escola tem laboratório de informática, no entanto, falta um profissional habilitado que possa capacitar os docentes a manusearem tais máquinas para poder utilizar as ferramentas atuais e essenciais para um melhor ensino e aprendizagem (Professora E, 2013).

A partir desses relatos iniciais já é possível analisar as diversas realidades em que estão inseridos estes docentes e, as angustias vivenciadas por cada um deles, ficando obvio que apesar das formações oferecidas pela rede municipal de ensino, os mesmos convivem com inúmeras dificuldades que variam desde as questões físico-estruturais do local de trabalho até as questões mais delicadas, como por exemplo, a falta de acompanhamento das famílias aos educandos, implicando numa carga muito maior para os docentes, que têm que conviver diariamente com alunos indisciplinados, desrespeitosos e totalmente desinteressados.

Entretanto, mesmo diante de tais realidades, nós enquanto formadores temos a função de tentar reanimá-los [os professores] para enfrentar as vivencias cotidianas e conviver sem traumas com as animosidades encontradas em suas inúmeras salas de aulas, resignificando suas práticas e suavizando as dicotomias existentes entre teorias e práticas.

Segundo Freire (1987), os saberes estão em constante processo de mudança e podem ser resignificados ou reconstruídos após cada intervenção e até mesmo após as interações com outros sujeitos sociais. É esse o ponto chave das formações continuadas ora discutidas: a partir das interações e o convívio com varias realidades poder se chegar às novas técnicas e novos métodos de ensino que priorizem ganhos no processo de docência e discência.

É primordial a abertura do dialogo para dirimir ansiedades, angustias e decepções na atuação enquanto docente e compartilhar momentos de sucesso e insucesso nos seus fazeres pedagógicos. Embasado nessa perspectiva, está à fala de um professor que diz:

É nesses momentos de troca de experiências, de espaço de diálogo que eu tenho convicção de que, apesar das dificuldades, eu amo ser professor e quero continuar tentando educar da melhor maneira possível (Professor F, 2013).

No entanto, uma colega retruca:

Apesar de gostar do que faço, estou lutando para sair da área de educação. O que fazemos não é valorizado. Somos a todo o momento humilhados em nossas salas de aulas, não do ponto de vista físico, mas do ponto de vista da valorização profissional, do respeito mutuo, da ética, etc. (Professor G, 2013).

A partir dessa fala, o professor A corrobora afirmando:

Não é justo o que ganhamos na rede. Nós ganhamos menos que um professor que possui apenas o Magistério no Brasil. Nosso diploma de graduados não vale nada. O que temos como retribuição por uma especialização, não vale o que gastamos com ela. Diante disso precisamos trabalhar em dois ou três empregos para tentarmos juntar um salário digno (Professor A, 2013).

Com base nesse último relato (do Professor A) fica claro a necessidade de criação de políticas de valorização ao docente. Na ausência de um salário digno na rede municipal, os docentes se sentem obrigados a irem à busca de novos empregos, o que causa maior jornada de trabalho diário, sobrecarga de serviço e de estresse, perda de qualidade nas suas aulas, conseqüentemente, menor motivação, entre outros aspectos negativos, gerando indiretamente, conseqüências ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Os professores relataram ainda que nas suas salas de aulas enfrentam muitas outras dificuldades, como por exemplo: alunos totalmente alcoolizados, outros drogados (principalmente no segmento EJA), outros fazendo uso de aparelhos celulares com músicas atrapalhando a aula e impedindo o ensino aqueles que estão dispostos a aprender.

Sendo assim, não é fácil transformar esses atores sociais em sujeitos aprendizes, capazes de uma modificação de suas realidades e de transformação interna enquanto cidadão, capaz de compreender determinados contextos essenciais a sua vivência enquanto adulto/profissional. Como afirma Fiorentini (2006), o processo de reconstrução das práticas pedagógicas e dos saberes docentes não é promovido apenas com discussões e reflexões sobre os aspectos gerais das práticas educativas, exige muito, além disso, dos docentes/educadores. [...] É preciso mergulhar fundo nas práticas cotidianas para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica ou com o que a comunidade pensa (FIORENTINI, 2006, p. 135).

Embasado nesse pressuposto, alguns professores relatam algumas experiências bem sucedidas em suas salas de aula, em se tratando de técnicas e metodologias que tem dado certo. A professora H relatou uma experiência trabalhando conteúdos das componentes curriculares - Geografia e História -. No entanto, segundo ela apesar da técnica utilizada ter dado certo, ela necessitou de mais um atenuante:

Eu planejei trabalhar um bloco de conhecimento com eles por meio de uma aula diferente: realizamos um 'bingo e uma gincana'. No entanto, para desenvolver esta aula, eu precisei utilizar do meu próprio dinheiro, para conseguir por em prática o que havia planejado, pois a escola não dispunha de verba para ajudar-me a comprar o material que necessitava (Professora H, 2013).



Outro professor contestou: “Do meu bolso não tiro um centavo para custear nenhuma aula ou atividade. O que ganho é muito pouco para eu fazer uma função que não é minha, é da Rede Municipal. É para isso que se recebem as verbas” (Professor C, 2013).

Nessas falas percebe-se a disponibilização e esforço de alguns docentes para tornarem suas aulas mais agradáveis e menos tradicionais, em detrimento da concepção de outros que entendem que não é função do professor tirar do pouco de ganha para proporcionar uma aula diferente aos seus alunos.

De acordo com os discursos em tese, buscou-se fazer uma correlação destes com a necessidade de ampliação de novas competências e a construção de saberes e fazeres em consonância com a realidade de cada comunidade escolar. Para isso, é necessária uma gama de esforços, tanto por parte de quem gerencia a educação em nível de rede municipal, como quem vai efetivar as referidas competências docentes nas salas de aula – os professores.

Como afirma Perrenoud (1999, p. 07) a competência pode ser entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situações, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. No entanto, a quem diga que ter conhecimento e ter competências é coisas totalmente diferentes. Pimenta (2002, p. 134) reforça essa abordagem quando afirma que: “[...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz”. Já a competência na óptica dessa autora pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político.

Portanto, os conhecimentos são validados e reformulados por meio das formações contínuas, embora a competência seja de cada um, pois esta não é algo que será repassado ou retransmitido por meio das formações. O que se pode fazer minimamente é chamar atenção para a reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos e dos conhecimentos primordiais para fundamentarem as competências docentes necessárias para ensinar/educar nos tempos atuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidentemente que as pesquisas na área de ciências humanas são tidas como inexatas, por se tratar de pesquisa sobre pessoas, vidas, culturas e, principalmente, práticas diferentes. Sendo assim, todo e qualquer questionário/entrevista é apenas um recorte simples, mas que é possível extrair informações relevantes.

Atualmente, há uma tendência em se apresentar como natural o aprofundamento do processo de (des)valorização dos professores, do (des)prestígio perante a sociedade e da (des)profissionalização com implementação de novas técnicas pedagógicas de ensino voltadas para a aplicação de instrumentalização da prática docente. No entanto, já surgem algumas experiências inovadoras que estão sendo desenvolvidas no campo da prática docente, apresentando uma perspectiva mais crítica e metodologias adequadas ao contexto do educando, mas que, ainda não chegaram totalmente a fazer parte da realidade ora pesquisada.

A realidade apresentada requer urgentemente a criação de políticas públicas de valorização ao professor, ou de adequação das políticas já estabelecidas a nível federal, isto é, o cumprimento do piso salarial dos docentes, a continuação das formações em serviço, a criação de regimes de trabalho com dedicação exclusiva, para que os professores possam dedicar-se apenas a uma única escola podendo ter mais tempo para planejar e se capacitar. Além disso, oferecer uma estrutura física onde seja possível a utilização dos métodos e das técnicas apreendidas a partir das capacitações oferecidas, fazendo jus a um ensino com decência e uma docência com prazer.

Portanto, acredito na possibilidade de superação desses modelos de educação ora vigentes e de formação de professores voltados para a racionalidade técnica/metodológica na construção de um novo modelo de educação que resgate a auto-estima dos docentes e discentes e dos valores éticos dos seres humanos que tem sido ignorado nos últimos tempos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

FIORENTINI, Dario. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a prática. In: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Orgs). **Educação, práticas sócioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (org). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. 3 Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectiva. In: PASSOS, Ilma Veiga Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.) **Formação de Professores: Políticas e debates**. Campinas - SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de Marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2002.