

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O MITO DO PROFESSOR “SABE-TUDO”

Ana Lúcia Pereira
alp_psicologa@terra.com.br

Laurinda Ramalho de Almeida
laurinda@pucsp.br

INTRODUÇÃO

A inspiração para este trabalho surgiu de minha experiência como professora universitária, lecionando Psicologia da Educação para os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Filosofia.

Alguns de meus alunos encontraram em minhas aulas de psicologia o espaço e a possibilidade de compartilhar angústias que permeiam o imaginário daqueles que estão se preparando para atuar como professores. Preocupações estas que costumeiramente se expressavam por intermédio de questões como: O que faço se não souber a resposta para a pergunta do aluno? Como devo agir para não perder o respeito da turma? Que postura é melhor adotar para não perder o controle com os alunos indisciplinados? Como posso “disfarçar” minha irritação?

Discutindo sobre estes questionamentos com os alunos e também com alguns colegas professores, pude observar que eles trazem, de maneira implícita, uma visão idealizada do professor. Como se para ser bem sucedido em sua prática o docente precisasse esforçar-se voluntariamente para ser mais compreensivo, conhecedor e perfeito que a pessoa média. Esta perspectiva não poderia ser mais divergente da proposta pedagógica defendida por Carl Rogers e assumida por esta pesquisadora.

Buscando respaldo teórico para a inquietação oriunda de minha prática, entrei em contato com a obra do psicólogo norte-americano Thomas Gordon, que pesquisando a concepção de professor ideal adotada pelas pessoas, identificou oito mitos que comumente imprimem sua marca nas definições de “bom professor” aceitas pelas pessoas. São eles:

Mito número 1 – O bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes;

Mito número 2 – O bom professor não tem preconceitos, todos os alunos, independentemente de gênero, raça, etnia ou desenvolvimento intelectual, são iguais aos seus olhos; nunca é racista ou sexista;

Mito número 3 – O bom professor pode e deve esconder seus verdadeiros sentimentos dos alunos;

Mito número 4 – O bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos;

Mito número 5 – O bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre, mantém o ambiente calmo e sossegado;

Mito número 6 – O bom professor é acima de tudo consistente. Nunca apresenta variações de humor, se esquece, comete erros ou demonstra parcialidade;

Mito número 7 – O bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior à dos alunos;

Mito número 8 – O bom professor sempre apóia seus colegas, apresentando uma posição única para os estudantes, independentemente de seus sentimentos, valores ou convicções pessoais (Gordon, 2003).

Como previne o autor, os mitos “(...) exigem dos professores a negação da sua condição humana, o que só pode ser feito por meio de um complexo desempenho teatral e de auto-engano” (Gordon, 2003, p. 21).

O posicionamento de Almeida (2002), de que bons relacionamentos contribuem com a aprendizagem, também coloca em evidência a importância da “desconstrução” dos mitos do bom professor. Daí a contribuição de estudos que se proponham a promover reflexões sobre o que é entendido como “bom professor”.

Os papéis impostos pelos mitos do bom professor se contrapõem à abordagem rogeriana, alicerçada na defesa de que todo projeto educacional adquire legitimidade quando permeado por relacionamentos comprometidos com a congruência, a compreensão empática e a consideração positiva incondicional (Rogers, 1973).

Os mitos do bom professor parecem criar a condição inversa a estas condições, já que favorecem o estabelecimento de relacionamentos distantes, pouco autênticos e mediados por “máscaras” e meias-palavras.

Rogers (1976), defendendo que o professor precisa desenvolver uma visão mais humanista no relacionamento com seus alunos, destaca a importância do reconhecimento da humanidade deste profissional:

(...) se todo o pessoal das escolas primárias, secundárias e superiores pudessem simplesmente reconhecer e aceitar o fato de que são pessoas falíveis, o nosso sistema educacional seria revolucionário da noite para o dia. Se pudessem reconhecer que a interação humana continuará durante toda a sua vida e durante toda a vida dos seus alunos, talvez se dispusessem a incluir uma comunicação verdadeira, franca e partilhada como parte da experiência educativa. Isto seria um enorme primeiro passo, uma preparação inicial para a vida no mundo das pessoas (1976, p. 213).

Hipótese e objetivos

Relacionar os mitos do bom professor com o relato de meus alunos e a minha própria prática docente levou-me a levantar a hipótese de que o professor que adota este modelo tenderá a se auto-avaliar e a direcionar sua atuação de acordo com ele, percebendo-se em falta consigo mesmo e com seus alunos. Partindo destas reflexões resolvi investigar o posicionamento e a aderência de professores de educação frente a quatro dos mitos do bom professor, quais sejam:

- o bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes;
- o bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos;
- o bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre, mantém o ambiente calmo e sossegado;
- o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior a dos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Referencial teórico

Usei as contribuições de Thomas Gordon para a exploração da questão dos mitos que permeiam a relação professor aluno e de Carl Rogers para fundamentar o papel do clima emocional positivo e da qualidade do relacionamento professor-aluno no processo de aprendizagem.

A proposta de Rogers para a educação privilegia a pessoa do aluno, destacando a necessidade do ambiente educacional proporcionar-lhe condições favoráveis ao pleno desenvolvimento de sua potencialidade. Essas condições favoráveis são construídas mediante a presença de uma relação professor-aluno permeada pelo respeito mútuo e de uma proposta pedagógica que compreenda o aluno como pessoa inteira, considerando seus domínios afetivos e cognitivos.

Na concepção do autor, o professor deve ser congruente, ou seja, relacionar-se com o aluno de maneira real, abrindo mão das aparências e fachadas estabelecidas pelos formalismos educacionais. Ao perceber a queda da “máscara” do professor, o aluno enxerga a possibilidade de também ser autêntico na relação, viver seus sentimentos e até mesmo comunicá-los se assim o desejar. (ROGERS, 1973).

Considerado como um dos mais brilhantes alunos de Carl Rogers, Thomas Gordon (1918-2002) foi um dos responsáveis pela ampliação da teoria rogeriana para outros contextos, por meio da

criação e implementação de programas para o desenvolvimento de competências para pais, líderes e professores¹.

Comungando da premissa de Rogers de que a aceitação do outro tal como ele é possibilita a construção de uma relação em que este outro pode desenvolver-se, realizar mudanças construtivas e fazer uso de todo seu potencial; Gordon (2003) destaca que a não-aceitação, por sua vez, leva as pessoas a uma posição defensiva e aos sentimentos de inadequação, frustração e desânimo. O psicólogo observou que muitos professores direcionavam para eles próprios a atitude de não-aceitação, e que este fenômeno aparecia de maneira intensificada naqueles que se convenciam que não eram “bons professores”. Compreender a questão exigia analisar a definição de “bom professor” que muitos parecem adotar, e foi por meio desta busca que Gordon identificou os “mitos do bom professor”, que descrevemos em nossa introdução.

Instrumento de coleta de dados

No que diz respeito ao instrumento de coleta de dados, fizemos uso de incidentes críticos, técnica que proporciona ricas possibilidades na condução de pesquisas em educação, constituindo-se um meio eficaz de envolver os participantes cognitivamente e afetivamente (Almeida, 2008).

Carvalho (1996) define incidente crítico como (...) *uma descrição detalhada de um fato, de uma situação onde são passados os dados necessários para uma tomada de decisão, uma resolução ou um aconselhamento por parte de quem escuta o problema narrado* (p. 24).

Partindo das discussões promovidas nos encontros coletivos de orientação, colhemos relatos das experiências vivenciadas e/ou presenciadas por colegas professores e elaboramos um incidente crítico para cada um dos mitos selecionados.

Levando em consideração a importância de testar os incidentes críticos, solicitamos a colaboração de um colega diretor e aplicamos o instrumento em quatro professores que atuam em uma escola estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de São Paulo. A partir da análise desse material e das contribuições dos membros da banca de qualificação fizemos alguns ajustes e chegamos à versão final, que apresentamos abaixo:

Incidente crítico n.º 1: “O caso da bolinha de papel”.

Mito: o bom professor é sempre calmo e equilibrado, invariavelmente consegue controlar-se, nunca perde a compostura ou demonstra emoções fortes

Luciana, professora do 6º ano do ensino fundamental, chegou para mais uma de suas aulas de Geografia.

¹ PET – Parent Effectiveness Training; LET – Leader Effectiveness Training e TET – Teacher Effectiveness Training.

- Bom dia classe! Hoje falaremos sobre aquecimento global.

Logo no início de sua explanação, Luciana percebeu que, em um dos cantos da sala, um grupo de alunos não parava de conversar e brincar com bolinhas de papel. O “líder” deles, Ricardo, levantava-se constantemente para “cutucar” os colegas.

Já bastante irritada com essa situação, Luciana chamou a atenção do grupo e pediu para Ricardo sentar-se.

Ricardo sentou-se resmungando: - Sentar para quê? Para assistir mais uma aula chata?

Antes que Luciana tivesse tempo de responder, Ricardo, ao tentar arremessar no cesto de lixo sua bolinha de papel, acertou-a violentamente em um dos colegas.

Com o rosto vermelho e a voz alterada, Luciana dirigiu-se a Ricardo:

- Saia agora mesmo da sala e vá imediatamente para a coordenação!

Incidente crítico n.º 2: “O caso do “engraçadinho”.

Mito: o bom professor aceita todos os alunos de igual maneira, não tendo favoritos.

Regina, professora de inglês, entrou pela primeira vez naquele 8º ano do ensino fundamental no meio do ano letivo, para substituir uma professora em licença-maternidade.

Logo um aluno chamou-lhe a atenção. Rodrigo, garoto simpático, falante, carismático e irreverente, estava sempre pronto a fazer piadas com tudo.

Regina, em vários momentos perdia a paciência com Rodrigo, mas ele era tão engraçado que acabava passando sem qualquer repreensão. Era visível para a classe que Rodrigo se tornará o “queridinho” da professora.

Incidente crítico n.º 3: “O caso do debate”.

Mito: o bom professor consegue criar um ambiente que, ao mesmo tempo em que favorece a aprendizagem excitante, estimulante e livre, mantém o ambiente calmo e sossegado;

Maier, professor do 2º ano do ensino médio, chegou para mais uma de suas aulas de Biologia.

- Boa tarde classe! Dividam-se em dois grandes grupos. Hoje faremos um debate sobre a eutanásia. Os grupos devem listar os prós e contras desse procedimento e depois iniciaremos o debate.

Os alunos ficaram muito empolgados com a proposta e começaram a discutir animadamente. Todos estavam interessados em expressar sua opinião sobre o polêmico tema, muitos falavam ao mesmo e alguns aumentavam o tom de voz para conseguir chamar a atenção.

Ao mesmo tempo em que ficou satisfeito por sua proposta ter sido bem aceita pelos alunos, Maier ficou preocupado com o tumulto gerado na sala e disse:

- Pessoal, precisamos manter a ordem! Vocês estão fazendo muito barulho.

Valéria confrontou o professor:

- Mas professor, você quer que a gente debata em silêncio?

Vários alunos demonstraram concordar com Valéria.

Incidente crítico n.º 4: “O caso do livro”.

Mito: o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior a dos alunos

Rogério, professor de História do 7º ano do ensino fundamental, chegou para mais uma de suas aulas.

Após uma explanação sobre a vida de Dom Pedro I, respondeu várias perguntas dos alunos e, pouco antes de encerrar a aula, perguntou se restava mais alguma dúvida.

Nesse momento, Carol pediu a palavra e perguntou:

- Professor, o que você achou daquele livro... Como chama? Lembrei: “1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil”?

- Que livro é esse? Eu não li... Quando foi publicado?

Carol, perplexa, confrontou o professor:

- Como assim não leu? Você não é professor de História?

A classe foi tomada por “risinhos” e conversas paralelas, enquanto alguns apoiavam Carol:

- “Pô”, é mesmo! Esse livro não é sobre História?

- Como é que ele não sabe?

Os participantes da pesquisa foram convidados a descrever e justificar o que fariam se estivessem no lugar do professor descrito no incidente crítico.

Participantes

Participaram desta pesquisa onze professores de educação básica, que lecionam em um colégio particular, localizado na região sul da cidade de São Paulo.

Trata-se de um colégio católico, não-confessional, que surgiu há vinte e sete anos, a partir do projeto educacional de um grupo de educadores católicos que na ocasião dirigia uma faculdade, atualmente Centro Universitário.

O colégio funciona em dois períodos e tem um total aproximado de 500 alunos, distribuídos entre a educação infantil, o ensino fundamental e médio.

ANÁLISE DO INCIDENTE CRÍTICO “O CASO DO LIVRO”

Para a elaboração deste texto selecionamos trechos da análise do incidente crítico n.º 4, onde é descrito o caso de um professor que, ao ser questionado por uma de suas alunas, admite desconhecer um livro paradigmático cujo tema está relacionado à sua disciplina. Este incidente tem como proposta verificar o posicionamento dos participantes quanto ao mito “o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior a dos alunos”.

Professor ²	Direcionamento proposto	Categoria do posicionamento	Adesão ao mito	
			Sim	Não
1. Adriana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar que não leu por falta de tempo; ▪ Ler assim que possível; ▪ Solicitar que os alunos leiam o livro e realizar debate. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar ▪ Gerar demanda para o professor; ▪ Gerar demanda para os alunos. 	x	
2. Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar que não leu porque não ficou sabendo sobre o livro; ▪ Ler assim que possível 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar ▪ Gerar demanda para o professor. 	x	
3. Carlos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar que não leu por falta de tempo; ▪ Justificar que não leu porque o livro foi escrito recentemente; ▪ Citar os outros livros que estiver lendo; ▪ Perguntar se os alunos haviam lido outras obras; ▪ Afirmar que leria o livro no futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar ▪ Adotar postura defensiva; ▪ Gerar demanda para o professor. 	x	
4. Diogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder que não havia lido aquele livro, mas que certamente já havia lido mais livros que a aluna; ▪ Afirmar que aquele poderia ser o próximo livro a ser lido. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adotar postura defensiva; ▪ Gerar demanda para o professor. 	x	
5. Eliane	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder que não havia lido aquele livro, mas lera outros; ▪ Afirmar que aquele seria o próximo livro a ser lido e discutido com a classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerar demanda para o professor. 	x	
6. Flávia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirmar que não havia lido o livro, mas ressaltar que conhecia a história de Napoleão; ▪ Fazer perguntas sobre o livro; ▪ Pedir para que a aluna empreste o livro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adotar postura defensiva; ▪ Gerar demanda para o professor. 	x	
7. Gilberto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirmar que mesmo sendo profissional da área não precisa conhecer todas as publicações. ▪ Comentar sobre o livro quando fosse possível realizar a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerar demanda para o professor. 		x
8. Helena	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dizer à aluna que tinha lido vários livros semelhantes e precisava pesquisar em seus fichamentos para verificar se havia lido aquele. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adotar postura defensiva. 	x	
9. Irene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir para que a aluna empreste o livro; ▪ Realizar a leitura e convidar a aluna para uma exposição sobre o livro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerar demanda para o professor. ▪ Gerar demanda para os alunos. 	x	
10. Joana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar que não tem obrigação nem condições financeiras de comprar todos os livros publicados; ▪ Justificar que assim que possível lerá o livro; ▪ Argumentar que o aprendizado deve acontecer de ambas as partes e perguntar o que os alunos têm lido. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar; ▪ Gerar demanda para o professor. ▪ Adotar postura defensiva. 	x	
11. Karen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumentar que não tem a obrigação de ler histórias paralelas cujos títulos têm tom pejorativo; ▪ Argumentar que não deve se tratar de um livro sério (desqualificar); ▪ Manter a atenção nos conteúdos curriculares; ▪ Relaxar e achar a colocação da aluna divertida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificar; ▪ Adotar postura defensiva. 		x

² Os nomes são fictícios.

Sintetizamos no Quadro 1 os direcionamentos propostos pelos participantes, a partir dos quais procuramos categorizar seus posicionamentos, de forma a verificar a rejeição ou adesão ao mito. Identificamos, então, que apenas dois dos onze participantes não demonstraram clara adesão ao mito implícito no incidente crítico analisado.

Quatro categorias foram recorrentes no posicionamento dos participantes da pesquisa, sendo elas: 1) justificar de alguma maneira o fato de não ter lido o livro; 2) gerar demanda para si mesmo; 3) adotar postura defensiva e 4) gerar demanda para os alunos.

▪ *Justificar*

Para Adriana o professor deveria justificar que *“apesar do livro ser de história”* não havia tido tempo de ler, uma vez que precisava revolver *“coisas mais importantes, inclusive para os próprios alunos”*. Fica implícita na fala que o simples fato do livro ser relacionado à disciplina já seria motivo suficiente para o professor fazer a leitura, mas que essa “falta” seria justificável pela falta de tempo e pelo atendimento de necessidades mais importantes dos alunos.

Carlos acredita que o professor deveria lembrar que *“o livro foi escrito há pouco menos de um ano”*, citar outros livros que estivesse lendo e justificar que por isso *“ainda não tive tempo de lê-lo, apenas peguei nas mãos”*.

Joana lembra a questão da condição financeira do professor que nem sempre pode *“comprar todo o material que é publicado”*, mas ainda assim não deixa de destacar que Rogério deveria *“falar ao aluno e justificar que assim que puder vai providenciar sua leitura”*.

Helena, embora elogie a transparência do professor, acha que ele *“deveria ter usado o bom senso”* e um “subterfúgio” seria dizer que *“leu diversos livros semelhantes e iria pesquisar em seus fichamentos”*.

Observamos que a tendência a propor que Rogério deveria dar algum tipo de explicação aos alunos, de forma a justificar o fato de não ter lido o livro, sugere a adesão ao mito que o professor deve saber de tudo e sobre tudo estar informado. Mesmo Karen, que não aderiu ao mito, aventou uma justificativa, ainda que a mesma parta da desqualificação do livro *“ele não é obrigado a ler histórias paralelas que tenham principalmente este tom pejorativo, e deve argumentar que não deve ser um livro tão sério já que se trata do príncipe medroso, corte corrupta, etc.”*.

▪ *Gerar demanda para o professor*

Com exceção de Helena e Karen, os demais participantes sugeriram alguma ação geradora de demanda para o professor, que deveria ler o livro tão logo fosse possível, adquiri-lo ou solicitar que a aluna o emprestasse.

Eliane destaca que aquele deveria ser “*o próximo livro a ser lido*” e que na sequência ela “*argumentaria*” com a classe sua opinião sobre a leitura.

Entendemos que esta categoria também é um indicador de adesão ao mito, pois deixa implícito ser tão importante que o professor saiba de tudo que qualquer “lacuna” deve ser sanada o mais rapidamente possível. É interessante observar, no entanto, que mesmo Gilberto, que claramente não aderiu ao mito “*procuraria ser realista com os estudantes... sendo profissional da área não justifica o fato de conhecer todas as publicações*” sugere uma ação geradora de demanda para o professor “*o meu comentário sobre o livro seria pronunciado após a leitura do referido*”.

▪ *Adotar postura defensiva*

A categoria “adotar postura defensiva” foi identificada nas respostas daqueles participantes que sugeriram direcionamentos que de alguma forma:

- a) comparassem o conhecimento do professor com o do aluno, desqualificassem o livro sugerido ou colocassem os alunos em cheque de alguma forma:

“*Perguntaria se eles leram: Fernão Ganola, O pequeno Príncipe, o Segredo, etc.*”
(Carlos)

“*(...) com certeza, pela minha bagagem, eu haveria lido bem mais livros do que ela.*”
(Eliane)

“*(...) não deve ser um livro tão sério, já que se trata do príncipe medroso e corte corrupta, etc.*” (Karen)

“*(...) imediatamente lançar a questão: E você, o que tem lido?* (Joana)

- b) sugerissem que o professor sentiu-se desafiado, desacatado ou menosprezado pela pergunta da aluna:

“*Os alunos costumam desafiar o professor, isso acontece em qualquer matéria. (...) Este livro com este título ainda não li, mas a história de Napoleão e da rainha louca conheço bem*” (Flávia).

- c) desqualificassem de alguma maneira a postura de Rogério:

“*É importante ser transparente, trabalhar com a verdade, no entanto o professor deveria ter usado o bom senso...*” (Helena)

Dentre os participantes que sugeriram a adoção de posturas defensivas, apenas Karen não aderiu ao mito “*o professor foi franco com os alunos e acho isto importante, ele não é obrigado a ler histórias paralelas que tenham principalmente este tom pejorativo*, sugerindo que Rogério deveria “*se ater aos fatos e isto ele deve já ter dado em sala de aula*”.

- *Gerar demanda para os alunos*

Adriana afirma que no lugar de Rogério, após ler o livro *“faria um debate com a turma referente ao livro e neste momento solicitaria a todos os alunos a leitura do livro, como obrigação, para posterior análise e debate”*. O direcionamento proposto por esta professora geraria trabalho obrigatório para todos os alunos, embora o questionamento sobre o livro tenha partido apenas de uma, o que sugere o quanto uma situação como a descrita no incidente crítico é mobilizadora.

Outra participante, Irene, afirma que após concluir a leitura convidaria a aluna que sugeriu o livro para que juntas pudessem *“expor a história para a classe”*. Ou seja, ainda que de maneira mais sutil, Irene também envolveria toda a turma na empreitada, mostrando que foi afetada pelo mito implícito no incidente crítico.

CONCLUSÃO

Considerando-se a proposta e as limitações impostas para a realização deste texto, não seria possível a análise e discussão aprofundada do material coletado. Ainda assim foi possível verificar a eficácia dos incidentes críticos como instrumentos eficientes para a verificação do posicionamento dos professores com relação aos “mitos do bom professor”.

A grande maioria de nossas participantes (82%, n=11) demonstrou adesão ao mito de que *“o bom professor conhece todas as respostas, possuindo uma sabedoria superior a dos alunos”*. Mesmo sendo esta uma pesquisa qualitativa, este percentual não deixa de chamar nossa atenção, reforçando nossa hipótese de que muitos ainda não questionam os mitos do bom professor.

Em nosso entendimento, investigar os mitos do bom professor pode oferecer pistas para a formação de professores, na medida em que, refletindo sobre os mitos, o professor reflete sobre sua própria atuação, o que favorece a qualidade de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, L. R. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **O incidente crítico na pesquisa em educação**. PUC, 2008, mimeo.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Qualitative, Research for Education. In: Lüdke, M.; André, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

CARVALHO, M. G. T. de. **O processo interativo na formação de professores: problema ou solução?** Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1996.

COSBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

GORDON, T.; BURCH, N. **TET - Teacher Effectiveness Training**. New York: P. H. Wyden, 2003 (1974).

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973 (1969).

_____. **Novas formas de amor: o casamento e suas alternativas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976 (1972).