

# Educação de professores: um olhar sobre os tempos e os espaços nas atividades dos professores

*Teacher education: to look through times and spaces  
in the teacher activities*

MARIA EMILIA AMARAL ENGERS\*  
LEDA LÍSIA FRANCIOSI PORTAL\*\*



**RESUMO** – O texto discute questões vinculadas às atividades dos professores frente aos compromissos institucionais e posicionamentos profissionais-pessoais do pesquisador-educador. Considera tempos e espaços diferentes, refletindo alguns posicionamentos teóricos psico-socio-culturais que podem determinar uma perspectiva de tomada de decisões, e as influências destas para a educação de professores.

**Descritores** – atividades profissionais, posicionamentos pessoais, comprometimento, educação de professores.

**ABSTRACT** – The text discusses questions tied to teachers' activities through their professional commitment and personal positions as researcher-educator in different times and spaces. Also it reflects on psycho-socio-cultural theoretical positions in the decisions tacking as well as deal with the influences these activities for teacher education.

**Key words** – Professionals activities, personal positions, commitment, teacher education

---

## UM OLHAR AO PASSADO

Revisitando os tempos e os espaços em que temos atuado como educadoras, há alguns bons anos, podemos verificar as mudanças que se operaram nas universidades brasileiras como efeito da internacionalização do ensino, da globalização sócio-cultural e da mundialização econômica. No final dos anos sessenta e início dos anos setenta, na posição de alunas, presenciamos um ensino tradicional em que os professores mantinham uma presença de autoridade e de sabedoria. Eles ministravam aulas quase que exclusivamente expositivas e cobravam, de seus alunos, os conteúdos desenvolvidos, boa parte deles, submetidos a testes de memorização. Significativa parte dos professores brasileiros, ainda não tinha passado por cursos de pós-graduação *strito sensu*, mestrado ou doutorado, nem tinha qualquer experiência em pesquisa. Contudo, neste período, alguns educadores já estavam titulando-se com a Livre Docência (LD), mas sem a experiência de pesquisadores. O professor, em geral, preocupava-se essencialmente com o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula, embora já

presente na legislação brasileira a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, como funções essenciais da Universidade. Na metade dos anos setenta já tínhamos em curso a Pós-Graduação, mestrados em Educação e, ao final desta década, muitos professores universitários já estavam concluindo os seus cursos e iniciando experiência em pesquisa.

É importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71, por tratar exclusivamente destes níveis de ensino denominada lei de reforma de 1º e 2º graus, não apresentava diretrizes para o Ensino Superior. Esta realidade já revelava pouca valorização, por parte das autoridades políticas, para a Educação Universitária, que permaneceu regida pela lei 5540/68. Esta que fixou normas de organização e funcionamento desse nível de ensino e de articulação com a escola média, pouco antes da promulgação da LDB. A lei 5540/68 extinguiu a cátedra e priorizou como forma de Ensino Superior o tripé da universidade como indissolúvel, ou seja, enfatizou a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Em relação aos cursos de formação de professores, a habilitação de 2º grau-magistério era

---

\* Professora Titular da Faculdade de Educação - PUCRS; Doutora em Ciências Humanas – Educação. *E-mail:* engers@pucrs.br

\*\* Professora Adjunta da Faculdade de Educação - PUCRS; Doutora em Educação. *E-mail:* llfp@pucrs.br

*Artigo recebido em: julho/2008. Aprovado em: setembro/2008.*

ainda bem valorizada, permitindo o exercício do magistério para 1º grau, enquanto que a formação universitária, nas habilitações específicas e de pedagogia, propiciava e, ainda o faz, exercício de magistério de 2º grau. Essa visão do aspecto legal revela comportamentos dos educadores naquela época.

Naquele tempo, muitos professores universitários recém-chegados de universidades do exterior, com mestrado ou doutorado concluído, traziam outra visão ao Ensino Superior e as investigações começavam a ter mais expressividade no cenário nacional, especialmente nas universidades públicas e em cursos *strito sensu*.

Na década de oitenta, do século XX, embora ainda forte a presença de uma educação tecnicista, dita bancária, na linguagem freiriana, já se esboçava um olhar crítico para o Ensino Universitário. Aí já tínhamos presente teorias críticas tanto de currículo, como de ensino e iniciávamos a estudar questões culturais. Discutíamos o textos de Freire, McLaren, Giroux, Apple, Bourdieu, Passeron, Althusser, Vygotsky, Leontiev, entre outros, e tínhamos uma nova perspectiva de educação.

Com passar dos anos, as teorias educacionais modernizaram-se. Hoje, não se admite a preponderância do saber do professor, em sala de aula, pois há uma crença de que o professor, neste novo milênio, tem um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Este papel tem o sentido de propiciar aos alunos condições para que estes se apropriem de saberes, que pesquisem para conhecer as realidades do presente. Nesta visão, está presente a importância da utilização dos resultados de pesquisas para as discussões em sala de aula. Entre os anos 1990 e 2000, evoluímos para uma educação compartilhada, em que professor e alunos são aprendentes e este posicionamento tem se estendido até nossos dias. Estamos, portanto vivenciando novos tempos e novos espaços para todos aqueles envolvidos em ensino e, de modo muito especial, para os que atuam em cursos de educação de professores.

Desde 1996, estamos regidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96, que integra os três níveis de ensino, que enfatiza a pesquisa articulada ao ensino e à extensão e que busca preparar o aluno para a cidadania. Falamos em Educação Básica (Fundamental e Média) e Educação Superior. Nesta realidade, encontram-se cursos de formação em universidades, centros universitários, faculdades isoladas, institutos de educação e instituições isoladas. Mais recentemente, presenciamos a introdução das diretrizes curriculares e a inovação para os cursos de pedagogia que passaram a formar professores para Educação Inicial e Infantil. Essa nova realidade clama pela interação entre a escola básica e a universidade.

### REFLETINDO A ATUALIDADE

Verdade é que, em meio a tantas reformas e reformulações, os cursos de educação de professores continuam a exigir atenção especial para que alcancem o que desejamos:

uma educação de qualidade, adequada aos novos tempos. Os cursos de Pós-graduação têm auxiliado a melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa, mas é ainda muito inexpressivo o percentual de professores que consegue alcançar este nível de educação.

Como é possível verificar, pelo que estamos aqui analisando, o nível de exigência frente ao trabalho do professor, nos dias atuais, tem sido bem maior, pois precisamos preparar aula, pensando espaços criativos para que os alunos possam avançar; ter iniciativa inovadora, bem como preparar os jovens para que possam enfrentar um mercado de trabalho competitivo, fazendo frente às múltiplas facetas apresentadas no cenário que vivenciam. É importante considerar uma atuação ética profissional com vivência cultural adequada. Por outro lado, os professores universitários e, mais precisamente aqueles que atuam em cursos *strito sensu*, estão em constante corrida contra o tempo, pois além de aulas desafiadoras e convenientemente preparadas, articuladas ao nível de cada turma, eles têm que revelar as competências necessárias ao cenário que vivenciam; orientar seus alunos de doutorado e de mestrado em suas teses e dissertações e produzir ciência: pesquisando, escrevendo, publicando, isto é divulgando os resultados de suas investigações.

Essas exigências dos novos tempos, que se equivalem ao mercado internacional, ainda não estão bem postas aos professores brasileiros, especialmente para aqueles que atuam em instituições privadas. Parece relevante dizer que os professores doutores de dedicação exclusiva, em outras realidades, têm condições de trabalho diferenciadas e menos exigentes em números de horas-aula, atividades na universidade, pesquisa, mobilidade para freqüentar congressos, enfim é mais fácil para os professores que vivenciam cenários internacionais cumprirem as exigências presentes, e mesmo para aqueles que atuam em instituições públicas estatais. As instituições privadas têm um nível de cobrança um pouco mais rígida, o que é compreensível para poderem equiparar-se com as concorrentes. Mas a questão é como desenvolver as mesmas competências em tempo e em espaços diferentes, considerando também as diferentes culturas? Nas nossas vivências temos procurado cumprir as exigências dos novos tempos, considerando as nossas tendências pessoais e as peculiaridades Institucionais.

Como professoras e investigadoras, vinculadas a uma instituição privada e integrantes de uma mesma linha de pesquisa, *Ensino e Educação de Professores*, temos desenvolvido os temas de nossos estudos e orientações, considerando a ampla gama de aspectos que circunscrevem essa referida linha. Sua perspectiva é de uma proposta de Educação que se pretende emancipatória e humanizadora, no contexto de uma sociedade, que embora se intitule democrática, justa e solidária se recente pelas influências políticas e pela globalização neoliberal, que tão perversamente vêm engendrando a dramática e caótica situação social por nós hoje vivenciada.

Na especificidade de nossos interesses como integrantes desta linha de pesquisa, que objetiva estudar o fenômeno

de ensino e suas implicações na educação de professores, proporcionando elementos para a tomada de decisões relativas a transformações no processo de ensino e de aprendizagem, vimos conduzindo nossas trajetórias profissionais. Essas, centradas em seus enfoques em aspectos que nos singularizam enquanto docentes e pesquisadoras, originando os Grupos de Pesquisa por nós coordenados, que têm seus trabalhos divulgados, recentemente, nos textos de Engers e de Portal no livro *Pedagogia Universitária e Produção de Conhecimento*, coordenado por Broillo e Cunha (2008).

Um dos Grupos, denominado “*Educação de Professores, Alfabetização e Sucesso Escolar*” traz em seus estudos diferentes pesquisas, que analisam dimensões da construção da docência a partir de diversas concepções explicitadas. Volta seu interesse de análise para temáticas vinculadas ao processo de aprendizagem e de ensino, envolvendo aspectos culturais e identitários, tanto no que diz respeito aos futuros professores quanto para àqueles em exercício nos Anos Iniciais de escolarização. Discute, também, propostas de metodologia do ensino e de formação continuada para docentes, ambas no âmbito da Educação Superior, visando à melhor qualificação dos responsáveis pela educação do futuro profissional e à ampliação do significado da docência. O outro grupo, denominado “*Educação para a Inteira: um (re) descobrir-se*” circunscreve-se em uma proposta de estudo e investigação de auto-evolução do formador de formadores por um processo de caminhar para si, numa perspectiva de refletir sobre suas histórias, como instrumento de auxílio, que propiciará aos pesquisadores e pesquisados a tomada de consciência das determinações que pesam sobre sua maneira de estar e ser no mundo. Trata-se de um projeto a ser construído no decorrer de uma vida. Projeto esse que em sua atualização, pelo propósito daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural, oportunize o surgimento de um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Esses grupos desenvolvem seus trabalhos considerando temas centrais que se interligam na linha de investigação que trata da educação de professores e, portanto, há pontos de encontro e de distanciamento. Em consonância com os resultados de nossos estudos e cientes da inseparabilidade e pluralidade dos diferentes níveis de realidade do processo de formação (auto, hetero e eco), concordamos com Lavelle (1962). Para o autor, esses estão intimamente relacionados pela pluralidade de níveis de consciência, como níveis heterogêneos e, ao mesmo tempo, ligados por hierarquias imbricadas (holarquias, na visão de Wilber, 2003). Desta forma, nos sentimos desafiadas a tecer neste artigo algumas considerações.

Estas considerações nos levam a buscar a compreensão sobre as demandas atuais em relação aos espaços e tempos em que estamos envolvidos, tanto em nossas subjetividades, quanto na qualidade de integrantes de um grupo que age, interage e reage, impulsionadas pelas dife-

rentes dimensões da cultura da instituição educacional em que estamos inseridas. Nosso objetivo é o de refletir sobre a necessidade de uma ampliação de consciência no que se refere à nossa formação (autoformação), que nos possibilite vislumbrar melhor “dosagem/ equilíbrio”, na dialética das exigências, nas quais oscilam nossas relações conosco e com os nossos pares. Autoformação que nos extremos possíveis de aceitação-rejeição, favorecimento-impedimento, alegria-tristeza, felicidade- infelicidade, manifestações aparentemente excludentes e antagônicas, embora concorrentes, enriquecedoras e indissociáveis, vivenciadas por nós cotidianamente. Nos entendimentos de Lavelle (p.62) “a consciência deve ser definida pela relação interna entre o sujeito psicológico, o sujeito transcendental e o sujeito absoluto. A palavra sujeito (...) não designa nada mais senão o centro em relação ao qual examinamos o real considerado em sua totalidade”.

O autor complementa a idéia explicitando:

*O sujeito psicológico é o centro de toda a perspectiva individual; o sujeito transcendental, o centro de toda a perspectiva em geral; o sujeito absoluto, o centro sem perspectiva, conseqüentemente não mais o centro abstrato de todas as perspectivas particulares, mas o centro concreto que as abole ao mesmo tempo que as fundamenta. Ora, onde está a consciência? (...) A consciência resulta, poderíamos dizer, de uma circulação entre esses três aspectos do mesmo sujeito. O sujeito psicológico reconhece sua própria individualidade no momento em que percebe sua limitação, isto é, no momento em que o sujeito transcendental o toma como objeto e o ultrapassa; o sujeito transcendental, por sua vez, só pode ser definido pela limitação do caráter perspectivo, em geral, que faz com que ele seja, mas que o obriga a se ultrapassar. O que, numa linguagem mais elementar, implica que a consciência sempre resulta da relação viva que se estabelece em cada um de nós entre o indivíduo, o homem ( ou, mais precisamente o finito em geral) e o ser absoluto, sem que seja possível atribuí-lo a nenhum dos três termos, senão em sua relação com os outros dois (...)* (LAVELLE, 1962, p. 59 ).

Segundo esse autor, não há um sujeito puramente psicológico, pois ele deve ter do sujeito transcendental a consciência de si mesmo. O sujeito só tem consciência de si mesmo quando se permite pensar como *eu* entre outros *eus* e, portanto, integrar a possibilidade de outros centros de perspectiva sobre o real. Além disso, essa possibilidade de todas as perspectivas sobre o real só se justifica pelo sujeito absoluto, estranho a todas as perspectivas e que ao mesmo tempo contém a todas.

As dimensões psico-sociais, aqui mencionadas e outras tantas, que não trouxemos para esse espaço, nos levam, ancoradas numa perspectiva transdisciplinar, a refletir sobre a importância de compreendermos e reconhecermos a pluralidade dos níveis de consciência da formação (auto-

formação), bem como seu embricamento aos processos de tomada de consciência, de interiorização e de descentração. Isso provavelmente nos propicia um retorno das demandas vividas em nosso próprio processo de formação. Formação vista enquanto processo vital e permanente de morfogêneses e metamorfoses, emergente das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social ou em outros dizeres, como a história dos acoplamentos estruturais (ou interações: simbólicas, práticas e epistêmicas) de um ser com seu meio ambiente físico e social, como tão bem discorre Galvani (1997).

Cumpra aqui salientar, de acordo com o autor, que apesar da importância dos níveis, simbólico e prático, a maioria dos trabalhos voltados para a autoformação ainda está centrada no nível epistêmico dos saberes formais. Reforça o autor que tal desequilíbrio se explica, em parte, pelo domínio do imaginário social tecnocientífico, caracterizado pelo exercício de um poder esmagador e de perturbadoras influências multifacetadas de uma lógica econômica-mercado, reguladora das ações e das instituições educacionais, que se apresentam cada vez mais reprodutoras e mantenedoras deste paradigma mercadológico.

Como consequência, dessa contextualização, a profissão docente é pressionada pelo mercado a se autojustificar permanentemente, gerando para além de uma crise de autoridade, uma crise de poder que encontrará sua máxima expressão na ideia de “crise da educação”. Crise essa, que se traduz no desarranjo das pautas de funcionamento das instituições educacionais, desfigurando os papéis e funções de seus protagonistas.

O processo de formação é considerado, por Galvani (2002), como um processo tripolar, constituído por três pólos principais: o si (autoformação), processo que simboliza a tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento; os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação), que simbolizam as tomadas de consciências físicas e sociais recebidas. Segundo o autor, o processo de formação conduzido pelo polo *hétero* inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e continuada, definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo ambiente cultural. A formação conduzida pelo pólo *eco* implica influências físicas, climáticas que produzem uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal que organiza o sentido dado à experiência vivida, acrescida das interações físico-corporais que dão forma à pessoa, incluindo também uma dimensão simbólica.

Como conciliar em nossos tempos e espaços esses diferentes pólos de nossa formação frente às transformações profundas de mundo, marcadamente influenciadas pelo neoliberalismo, exclusão social e violência?

Considerando a universidade como lugar em que se pressupõe ser de construção, reconstrução, transformação de teorias e práticas profissionais, em que se confrontam ideias, que vão além de teóricas e ideológicas, mas também abrigam condições de sobrevivência profissional, parece

importante tratar questões de formação de professores nessa perspectiva. Isso implica considerar como quesito essencial, a cultura, a maneira como os *habitus* são orquestrados, como nos diz Bordieu (1972, 1994). *Habitus*, entendido como a forma na qual os atores percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações; a forma como as interpretam e dão-lhes sentido. Tais preocupações nos obrigam a enfrentar o desafio do peso dos valores, das normas, das paixões e da memória que caracteriza a vida de um determinado grupo de professores de uma determinada instituição ou de uma coletividade humana.

Concordamos e corroboramos com as ideias de Thuler (2001) para quem as relações entre os atores dentro das instituições educacionais oscilam, constantemente, entre duas significativas exigências: a *lógica instrumental* e a *lógica existencial*.

Segundo o autor, a *lógica instrumental* nos obriga estar a serviço do sistema: o respeito pelos planos, missões e visões; a obediência às injunções inovadoras que provêm das autoridades; a obrigação dos serviços e de resultados prescritos e que nos são impostos (publicações em periódicos, participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos, orientações, docência na graduação e na pós-graduação com fixação de percentual média anual, participação em comissões de seleção; consultoria *ad hoc*, comissões científicas, articulação de parcerias com órgãos financiadores para subsídios para pesquisas quer com financiamento quer com bolsas de iniciação científica, atividades administrativas). Já a *lógica existencial* é derivada das experiências vividas, pois o exercício da docência não se dá descontextualizado de uma história pessoal de cada docente, mas tecida por suas emoções, sentimentos, significados e sentidos emergentes e suscitados pelos diferentes olhares com que vemos a realidade que nos circunda.

Analisando essas relações, pela lógica da “colonização”, dependendo como a instituição administra a inevitável dialética entre diferentes regimes simbólicos que expressa, apresenta a lógica do poder. Citamos, por exemplo, o sistema social, as autoridades políticas e sociais, centralizadas no topo da instituição e que, não raras vezes, por permanecer unilateral, incitam seus atores, professores nela inseridos, a mobilizarem suas forças numa reação diante da tomada de poder a eles imposta. A outra lógica, a do “engajamento livremente consentido”, pressupõe “apropriação” por parte dos atores que conseguem descontextualizar e recontextualizar as percepções das autoridades, tornando-as suas, por um processo de desconstrução e reconstrução do sentido em função da cultura local, de modo a sentirem-se atores engajados no processo de inovação e mudança exigido pelo atual contexto educacional. Assim, tal lógica pode ser consensual, conflituosa ou até coercitiva.

Thuler (2001, p.90) reconhece que esta relação dialética, longe está de ser simétrica e uniforme, pode-se constatar que a “colonização”, pelo sistema político e social, continuamente reduz o âmbito de existência da cultura e

opõe-se ao sentido coletivamente construído da ação coletiva, pela qual os membros dos estabelecimentos educacionais se reconhecem. Ressalta a autora ser esse fenômeno de perda de sentido da ação coletiva sob a influência das ações e exigências do sistema, o ponto fundamental, senão genuíno das dificuldades, limitações e resistências que as estratégias de mudança e de inovação vêm encontrando. Portanto, para ela “reconhecer e compreender tal dialética inevitável e irredutível possivelmente permitirá minimizar não só que diversos grupos de atores se engajem em ideologias consensuais, levando-os a anular as diferenças de perspectivas entre cultura local e cultura do sistema, como também que eles joguem em relações de forças estéreis”.

Como e que atitude tomar diante de tal impasse? Se a cultura de qualquer estabelecimento educacional é ativamente construída por seus atores, mesmo que sua construção permaneça, ainda, para muitos, inconsciente, trata-se de um processo determinante, ao mesmo tempo, dinâmico, individual e coletivo, interno e externo de aprendizagem, de maturidade, de exercício de livre arbítrio como consequência de uma ampliação de consciência, geradora, por sua vez, de uma ampliação de olhar. Estaria aí o alerta de que nossas visões de mundo são espelhos de nossa visão interna? Estaria aí um alerta da inseparabilidade de nosso olhar? Da responsabilidade que é nossa, intransferível das consequências do que fazemos? Estaria a solução alternativa em evoluirmos para trabalharmos em tudo e por tudo com o melhor que temos de nós, na busca de felicidade? Parece importante dar nascimento ao novo, no entendimento de que a origem deste está na sabedoria da vastidão do silêncio de nós mesmos. Produzimos o novo, segundo o modo como olhamos, numa liberdade de geração de visões sem condicionantes, que ultrapassa, transcende, rompe com as visões estruturadas de um olhar aleatório. A cultura, que tão ferrenhamente nos constitui, simultaneamente, é por nós reconstruída continuamente. Ela é alterada e enriquecida pela infinita grandeza de nosso potencial e pela liberdade de decisão de querermos e podemos, ou não, ser e fazer de nós e de nossas vidas o que a cultura deseja que sejamos e façamos (Wilber, 2003). Presente aí está a livre opção, o livre arbítrio do que desejamos ser e viver enquanto seres com responsabilidade universal.

Que percepção temos de nossas universidades e de nossas atividades frente às exigências institucionais? Estarão nossas instituições também pressionadas pelas políticas governamentais para exigirem cumprimento de determinadas burocracias sob pena de arcarem com sérias consequências em decorrência de suas avaliações, caso não as cumpram? Certo é que os professores que atuam em cursos de Pós-graduação, em qualquer instituição, e especialmente nas privadas, recebem pressão para produzir a fim de atender as exigências da CAPES, pois aí está envolvido o conceito de avaliação e a sobrevivência do programa. Contudo é importante que todos os envolvidos nesta dinâmica, professores, gestores e dirigentes da CAPES, tenham presente o cenário da realidade brasileira para a sua tomada de posição.

Os profissionais precisam alcançar a compreensão das dimensões que envolvem a cultura da instituição, que influenciam as decisões dos gestores, para tomarem suas próprias decisões. Isto é, respeitando as normas e decisões institucionais, devem verificar suas condições pessoais e, com autonomia, decidir os caminhos que desejam trilhar. Cumprir entender, que no pano de fundo dessa dialética infindável entre ser profissional, trabalhando em educação e para as instituições educacionais, os seres humanos, professores, devem ter como razão de ser as suas vidas, vivendo-as intensamente. Isso quer dizer, independente das contradições do contexto ou ambiente em que estejam numa busca permanente e essencial de felicidade possível pela melhoria de sua condição humana, sem esquecer o seu compromisso em Ser Educador. O educador precisa equacionar seus espaços e tempos respeitando, primeiramente a si mesmo, para que possa respeitar os seus alunos, os seus pares, a missão da instituição, buscando produzir uma educação de qualidade. É, pois, relevante refletir essas e outras questões nos cursos de educação de professores para alertar os jovens sobre a realidade que devem enfrentar.

## REFERÊNCIAS

- BORDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève :Droz, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil, 1994.
- ENGERS, M.E.A. Formação de Professores, Alfabetização e Sucesso Escolar In : BROILLO, C.L. e CUNHA, M.I. da. (orgs) *Pedagogia Universitária e Produção de Conhecimento*. Porto Alegre :EDIPUCRS, 2008, p. 427-434.
- GALVANI,Pascal Quetê de sens et formation. *Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.1997.
- GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. IN : SOMMERMAN, Américo, MELLO, Maria, Barros, Vitória. *Educação e Transdisciplinaridade II*.Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo : TRIOM, 2002. p.93-122.
- LAVELLE, Louis. *Manuel de méthodologie dialectique*.Paris :PUF,1962.
- PORTAL, L .L.F. Educação Parar Intereza : Um (re) descobrir-se In : BROILLO, C.L. e CUNHA,. M.I. da. (orgs) *Pedagogia Universitária e Produção de Conhecimento*. Porto Alegre :EDI-PUCRS, 2008, p. 253-256.
- THULER, Monica Gather. *Inovar no Interior da Escola*.Porto Alegre: ARTMED,2001.
- WILBER, Ken. *Uma Teoria do Tudo*. São Paulo: Cultrix., 2003.