

TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR¹

Renata Rocha Costa²;

Victor Julierme Santos da Conceição³

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender a complexidade de relações que acompanham a trajetória dos professores de Educação Física em relação a construção do significado de ser docente. Para alcançá-lo foi desenvolvida uma pesquisa descritiva com cinco professoras da rede municipal da cidade de Criciúma-SC, utilizando como instrumento um questionário sobre identidade docente, trajetória docente e significado de ser professor. Os dados disponibilizados pelas professoras encaminharam a interpretação para a influência do trabalho docente na construção da identidade dos professores. Nesta discussão encontramos uma forte relação do tempo de atuação com a socialização e compreensão da cultura escolar.

Palavras-chave: trajetória docente, formação de professores, socialização docente.

Abstract

This study aimed to understand the complexity of relationships that follow the trajectory of physical education teachers for the construction of the meaning of being teaching. To achieve this we developed a descriptive research with five teachers in the municipal city of Criciúma-SC, using as a questionnaire on teacher identity, history teacher and meaning of being a teacher. Data made available by teachers forwarded to the interpretation of the influence of teachers work in the construction of teachers identities. In this discussion we found a strong relationship of time working with socialization and understanding of school culture.

Keywords: history teaching, teacher training, teacher socialization.

Resumen

Este estudio habia como objetivo comprender la complejidad de las relaciones que siguen la trayectoria de los profesores de educación física para la construcción del significado de ser maestro. Para ello hemos desarrollado una investigación descriptiva con cinco profesores en la ciudad del Criciúma-SC. Uso como instrumento uno cuestionario sobre la identidad del maestro, trayectoria Del profesor y el significado de ser maestro. Los datos facilitados por los profesores remitirán a la interpretación de la influencia de la obra de los maestros en la construcción de identidades de las profesoras. En este tema, hemos encontrado una fuerte relación del tiempo de trabajo con la socialización y la comprensión de la cultura escolar.

Palabras clave: trayectoria del profesor, formación del profesorado, socialización Del profesor.

¹ Artigo originado do projeto A Educação Física Escolar Em Criciúma-Sc:

Em Busca De Um Diagnóstico. Pesquisa com fomento do Programa de Iniciação Científica (PIC 170, edital 112/2008).

² Acadêmica do Curso de Educação Física. Bolsista.

³ Professor Mestre do curso de Educação Física da UNESC. Aluno do curso de doutorado em Ciências do Movimento Humano da UFRGS.

TRAJETÓRIA DOCENTE: APROXIMAÇÕES INICIAIS

A trajetória docente é entendida como um processo e não como uma série de acontecimentos. Este percurso depende das realidades e experiências que os indivíduos vivenciam. A tomada de consciência, mudanças de interesse e de valores, acidentes, alterações políticas, crise econômica, se responsabilizam pela ordem de razões que cada indivíduo se estabiliza ou não em um determinado tempo. (HUBERMAN, 2000),

Os professores estão sob uma mudança social que atinge os bancos escolares. Nesta perspectiva, o professor é o ator principal neste cenário, entendendo sua importância na contribuição para a formação do aluno. O foco é posto sobre os professores para atribuir a estes que deve estar constantemente reciclando seu ato pedagógico. Com isto, é entendido que o professor deve buscar a formação permanente. As instituições governamentais mundiais observam este movimento buscando entender o formato de formação que dê conta das expectativas do professorado e da nova sociedade. Assim como, estabelecer entendimentos sobre a formação, desenvolvimento e a permanência do desejo de ensinar dos professores.

As mudanças sociais que acontecem atualmente na sociedade, os valores deste novo modelo social está relacionado diretamente com a formação cultural de seus cidadãos. Neste sentido, é necessário que as pessoas estejam constantemente em situação de atualização. Estamos entrando em uma sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade formal e aprendizagem. (MARCELO, 2009).

Discutir estes fatos, a partir das críticas sobre a formação que se tem que se espera e que é necessário, é interpretar os caminhos do trabalho docente tendo em vista uma série de questionamentos:

Em que afetam estas mudanças na escola e no trabalho em que nela se desenvolve? Como devemos repensar o trabalho docente nestas novas circunstâncias? Como deveriam formar-se novos professores? Que características deveriam ter a profissão docente no século XXI, para ser realmente uma profissão de conhecimento? (MARCELO, 2009, p. 1).

Para Marcelo (2009), converter-se em professor é uma ação que se estende pelo resto da vida. O professor que chega à instituição formativa não é um vaso vazio, é um sujeito que apresenta crenças e histórias de vida que interferem na construção da identidade docente. Em alguns casos estas crenças são tão fortes que o processo de formação inicial não consegue exercer tamanha influência sobre as maneiras de encarar certos momentos. No entanto, o modelo de formação inicial também apresenta discórdias no seu processo de ensino. Feiman-Nemser (2001 apud MARCELO, 2009), coloca que ainda existe um distanciamento entre teoria e prática, onde os futuros professores não conseguem interpretar o cotidiano escolar a partir do conhecimento teórico discutido nos bancos universitários.

Tardif (2002) e Pimenta (2002) colocam que a carreira do professor é construída dentro de uma linha temporal que inicia desde a infância até o fim da vida. Sendo isto, uma determinante para a construção dos saberes dos professores. O emaranhado destes saberes é responsável pela construção do ciclo de vida do professor. Para Mizukami (1996), a profissionalização é concebida como desenvolvimento do professor, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino

como de organização do processo de ensino aprendizagem. A socialização docente, por sua vez, implica nas aprendizagens do professor em relação ao seu meio profissional. Desta forma, o desenvolvimento do professor ocorre a partir da troca de conhecimentos e experiências entre seus pares e a instituição onde convive. (GOODSON, 2000). O tema formação e desenvolvimento docente alicerça este estudo, tendo em vista que a carreira do professor de Educação Física é repleta de reflexões profundamente estudadas. Para isto é necessária uma compreensão sobre o processo formativo inicial do professor, para assim estabelecer um entendimento sobre o trabalho docente. Segundo Almeida e Biojara (2007), a origem dos cursos de formação de professores está debruçada no modelo técnico racionalista, que define o perfil profissional. Este fato constrói um parecer em que a prática é uma aplicação das técnicas de ensino. Assim a identidade docente e o seu processo de construção recebem um grande destaque. “A identidade docente não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”. (NÓVOA, 1992, p.16). A identidade docente é um lugar, é um ambiente de diversos acontecimentos, lutas e contrapontos. Onde o professor se apropria da sua história pessoal e profissional para construí-la dentro de um processo complexo. Segundo Mizukami (1996, p. 60),

Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda população, assumindo isso como a função social da escola.

Sendo a vida do professor uma área de investigação com cada vez mais espaço na comunidade acadêmica, surge a curiosidade de entender como ocorre a ambientação do professor de Educação Física na escola, encaminhando a construção do seguinte objetivo: **Compreender a complexidade de relações que acompanham a trajetória dos professores de Educação Física em relação a construção do significado de ser docente.**

Para justificar o presente estudo recorre-se mais uma vez ao pensamento de Mizukami (1996, p. 63), onde “[...] as trajetórias profissionais entrelaçam-se estreitamente com situações específicas da vida pessoal de professores”.

Por tanto, os caminhos que revelam a formação do futuro docente são acompanhados pela visão que o cotidiano escolar deve estar em reduzido distanciamento com a formação inicial. Esta proposta que é explorada por Pimenta (2002), mostra o acadêmico buscando através da investigação educacional o conhecimento do cotidiano escolar. Contudo só a formação inicial estanca as demais fases da vida do professor, não é suficiente para entendermos a formação do professor.

Ainda no exercício de justificar o estudo nos apoiamos em Nóvoa (2000) e Goodson (2000). Os autores colocam que existe uma tensão bastante grande para que as investigações com o corpo docente no meio escolar estejam apoiadas na história de vida. Nóvoa (2000), em especial trabalha este princípio metodológico como uma iniciativa de dar voz aos professores. Goodson (2000) ainda aborda os caminhos que esta forma de investigar, percorreu nas últimas três décadas. Deste o princípio, onde o conceito de dar vozes aos professores era apoiar a luta de classes, portanto contra o *status quo* imposto pelo sistema. Até o momento, onde surge além de oportunidade, a necessidade de saber como estes trabalhadores percebem seu meio. É emergente o reconhecimento das necessidades formativas e o trabalho de reorganização das teorias que buscam o entendimento sobre a cultura escolar.

AS TRILHAS DA PESQUISA: DECISÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação foi caracterizada como descritiva dentro da abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa cinco professoras de Educação Física, que atuam como regentes de classe na rede municipal de Criciúma-SC. As professoras colaboradoras da pesquisa se encontram na fase de diversificação, estando entre oito e 23 anos de atuação. Para garantir o anonimato foram utilizados nomes de flores para se referir as colaboradoras da investigação. A indicação destas foi realizada por conveniência. Desta forma, as professoras foram definidas a partir do contato com escolas que hoje recebem acadêmicos em situação de estágio supervisionado obrigatório. Este fato se concretiza pela tentativa de contribuir com o entendimento da realidade educacional dos professores que fazem parte do processo formativo de futuros professores. Outro fator determinando para escolha dos professores é que estes fossem de escolas diferentes e que estejam em diferentes etapas da carreira docente.

Como instrumento de investigação foi utilizado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. O questionário foi organizado em três partes. Na primeira foram solicitadas informações gerais para identificação das colaboradoras da pesquisa. Na segunda parte, focalizamos nos aspectos relacionados à escolha pela carreira docente, trajetória do processo formativo (inicial e permanente) e trabalho docente. Por último, na parte considerada como principal da pesquisa, solicitamos a opinião das professoras sobre a relação dos caminhos percorridos com as concepções educacionais que embasam o ser professor.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações das mesmas. O autor afirma ainda, que o pesquisador ocupa um lugar proeminente no estudo, onde é privilegiada a dimensão subjetiva, favorecendo a análise dos dados com maior flexibilidade. Neste sentido a análise de conteúdo foi responsável pelo processo de interpretação das informações construídas com as professoras.

Segundo Bardin (1977 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160) análise de conteúdo:

(...) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas das mensagens).

O mesmo autor coloca e descreve algumas etapas, que contribuiriam para dinamizar este procedimento:

- 1) **A pré-análise** - organização do material que se reporta a produção dos sujeitos e referências teóricas que embasam a discussão;
- 2) **Descrição analítica** - o material organizado na etapa anterior é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referências teóricas. “Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161); e
- 3) **Interpretação referencial** - “A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa, sobre a função do supervisor, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias (...)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162). A interpretação referencial deve aprofundar sua análise procurando desvendar o conteúdo latente que os dados possuem. Isto abre perspectivas de descobrir ideologias, tendências e características dos fenômenos sociais.

O QUE APONTAM OS DADOS: PROBLEMATIZANDO AS RESPOSTAS

Os dados foram tabulados e interpretados a partir da retirada dos indicadores que foram organizados da seguinte forma: características do ciclo de desenvolvimento profissional e a influência no trabalho docente e o significado de ser professor.

Primeiro momento: traços pessoais e profissionais. Quem são as professoras?

A professora Rosa com 42 anos de idade atua há 23 anos como regente de classe. Sua contratação é temporária e trabalha em outra escola. O motivo pela escolha da profissão é por gostar de ser professora, tanto que realizava curso de pedagogia e resolveu mudar de área de conhecimento, mas não de atuação. É especialista em metodologia do ensino da educação física e busca leituras sobre temas relacionados à saúde e prática de ensino. Como formação permanente traça suas atividades em cursos realizados anualmente como programas de aperfeiçoamento propostos pela rede municipal de ensino.

Margarida também é contratada em caráter temporário, possui 29 anos e atua há oito anos como regente na disciplina de Educação Física. Escolheu a área de atuação por gostar de dança. Sua contratação também é de caráter temporário, atua em outra escola. Sempre esteve em contato com a área da dança e este foi o motivo de ingressar na área que atua. Busca formação permanente com maior periodicidade que a professora Rosa, porém com o mesmo tema de preferência (saúde).

A professora Lírio tem 33 anos de idade e atua como professora de Educação Física a 10, atualmente atua em outra escola, porém seu contrato de atuação é de efetiva na rede municipal de Criciúma - SC. O motivo que a levou a escolher o curso de Educação Física como área para formação inicial foi o gosto pela prática esportiva. Os cursos e leituras que correspondem à formação permanente são os voltados à recreação escolar, educação infantil e saúde e qualidade de vida. Esta última área de conhecimento foi à mesma na qual tem curso de pós-graduação a nível de especialização.

Anêmona tem 33 anos de idade, é efetiva e atua há 15 anos na rede municipal na disciplina de Educação Física. Para contribuir com o esposo, atua fora da área na empresa da família. O motivo pela escolha da profissão foi o interesse de ser professora. Busca formação permanente através de leituras sobre saúde, qualidade de vida e recreação.

Angélica com 39 anos de idade atua há 18 anos como regente de classe em contrato efetivo na rede municipal. Atua em duas escolas e numa delas exerce a função administrativa de assistente pedagógica. O motivo pela escolha foi o interesse pelo esporte e gosto pela profissão professor. Busca formação permanente sobre o tema através de leituras e cursos que possibilitem a discussão sobre a formação docente nas áreas técnicas e pedagógicas.

Sentimentos de desgaste profissional: influência da trajetória no trabalho docente

A professora **Margarida** não demonstrou um sentimento de abandono da profissão, acreditamos que isto seja consequência do período do ciclo de desenvolvimento profissional que se encontra, pois é a professora com menor tempo de

atuação e ainda em processo de ambientação na cultura escolar. Gonçalves (2000, p. 164), coloca que esta fase se estende do 5^a ao 7^a ano de experiência, onde os pés se acentuam no chão, “[...] a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino [...] afirmam-se”. Segundo Huberman (2000), o fato de estar a vontade no plano pedagógico traz mais segurança e descontração, pois deixa de existir alguém que policia as ações e acontecimentos, gerando mais tranquilidade em realizar um trabalho educacional. A características de atuação desta professora em relação ao abandono demonstra um sentimento de descoberta, onde o docente, quando ingressa na carreira docente, passa a se ver como professor e se engaja no processo de construção de novas experiências junto á escola.

Rosa é a professora com mais tempo de atuação e com maior idade, sua resposta sobre o sentimento de abandono da profissão está relacionado com a vontade de ficar mais tempo com os filhos. Não atribuindo a desvalorização da profissão de professor o sentimento de deixar a docência. Gonçalves (2000) coloca que neste período da carreira docente os professores se mostraram mais apáticos e de certa forma conformados com o adquirido até o momento. O autor caracteriza este momento como divergência.

Em linhas gerais, umas professoras continuam a investir profissionalmente de forma empenhada, procurando valorizar-se, enquanto outras, pelo contrário, denotam cansaço e saturação, tendo invocado, também, dificuldades diversas, a que problemas de caráter pessoal, ou da vida particular não foram alheios. (GONÇALVES, 2000, p. 164).

O que fica claro que mesmo apresentando uma estabilização em relação a atuação profissional, esta atitude leva o processo á um maior controle das suas ações. Folle et al. (2009), destaca uma reconstrução das abordagens pedagógica para a atuação com os alunos. Este fato se reflete na valorização da atuação docente frente à comunidade escolar. A consequência desta fase da carreira e do empenho junto as atividades docentes, geraram em Rosa uma gratificação sobre o reconhecimento que os alunos apresentam sobre suas ações pedagógicas.

Para professoras Lírio, Angélica e Anêmona os fatores que geram uma desmotivação frente à carreira docente é a desvalorização de suas práticas pedagógicas junto aos demais professores e a falta de reconhecimento financeiro da profissão de professor. A consequência disto é o sentimento de abandono da profissão relatado pela professora Lírio. Sendo esta a mais nova das professoras pesquisadas efetivas na rede municipal, é de se estranhar tal sentimento. O mesmo sentimento não é compartilhado com as professoras Angélica e Anêmona. Como um pouco mais de experiência docente, conseguem analisar o cotidiano escolar e compreender a sua prática pedagógica de forma mais segura. Mesmo com tempos diferentes de atuação as três professoras se encontram na mesma fase de desenvolvimento profissional. Seus sentimentos de desvalorização docente são descritos por Huberman (2000). Segundo o autor, os professores com este tempo de atuação apresentam uma crise de consciência, pois começam a se encontrar dentro de uma rotina sem que eles passem por uma atividade inovadora significativa, os sujeitos desenvolvem uma sensação de rotina, que é progressiva.

Em contrapartida no mesmo ciclo de desenvolvimento existem sentimentos diferentes, pois Huberman (2000, p. 43) ainda coloca que “[...] as pessoas examinam o que terão feito de sua vida, face aos objetivos ideais dos primeiros tempos, em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem

na incerteza sobre tudo na insegurança de outro percurso”. Este período corresponde á um tempo de escolha subjetiva e de um ato administrativo, conseqüência da nomeação oficial para exercer a profissão docente. (HUBERMAN, 2000). O autor ainda coloca que nesta fase o professor assume toda a sua competência docente e passa a se reconhecer como tal. Acompanhado á isto aparece uma segurança e descontração, onde os professores não possuem o medo de demonstrar suas fraquezas. Deixa-se conduzir, explorar situações inéditas, escuta as crianças com mais atenção. (LIGHTFOOT, 1985, apud HUBERMAN, 2000).

Sentido de ser professor: possíveis influências da trajetória docente

Folle et al. (2009), coloca que professores na fase de estabilização sentem mais valorizados e motivados pelas conquistas dos alunos, ao mesmo tempo ampliam as concepções educacionais que a educação física pode atuar. Santos, Bracht e Almeida (2009, p. 154), destacam que “Nesta fase, os docentes conseguem lidar melhor com situações inusitadas, deixam-se conduzir e explorar mais, a ponto de a autoridade tornar-se mais segura”.

Para Lírio ser professora é pensar nos interesses dos alunos, fazendo com que a aula tenha uma contribuição para a sua vida

Anêmona relata que significa ser alguém verdadeiro, que está sempre presente com seu público, passando uma imagem de um profissional de sério, competente e responsável.

Rosa menciona que significa conhecer cada aluno em todo o seu ser dentro da escola e na sua família. Poder de alguma forma, contribuir para o seu progresso pessoal e social, mostrando que através do movimento e suas variadas manifestações culturais mantemos contato com o mundo, nós aprendemos juntos.

Para Angélica, o professor tem com compromisso a responsabilidade de colaborar com a formação do aluno para a sociedade, com sentido e significado nas suas ações enquanto ser humano.

Segundo Margarida, é construir o cotidiano dos alunos de forma direta

“As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc.” (HUBERMAN, 2000, p. 41). Isto é verdade para as professoras Anêmona e Angélica, pois mesmo reconhecendo que existe uma desvalorização do trabalho docente, até mesmo dentro das escolas onde atuam, não desenvolveram um sentimento de abandono da área de atuação.

Esta fase da carreira docente percorre dos sete aos 25 anos de experiência profissional. Neste momento da vida docente, os professores se mostram mais motivados, flexíveis, seguros dos seus atos, busca pela ascensão pessoal á futuros cargos administrativos. (HUBERMAN, 2000).

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

A trajetória docente é influenciada por acontecimentos pessoais e profissionais que devem ser examinados a partir da compreensão sobre a cultura escolar que faz parte do processo de construção da identidade docente. Nesta perspectiva o trabalho pedagógico é reflexo das relações sociais construídas no processo de ambientação do professor na instituição de ensino. Claro que nesta discussão o professor que necessita

se dividir em inúmeras escolas para dar conta das necessidades financeiras que o sistema do capital exige, se depara com um processo de perda da identidade em relação ao seu trabalho pedagógico e reconhecimento da sua importância docente frente à realidade do aluno.

As sujeitas que participaram de forma voluntária deste estudo, mesmo estando no mesmo ciclo de desenvolvimento profissional apresentam características distintas, devido ao tempo de atuação e a característica de formação inicial que tiveram quando acadêmicas. Nota-se que o tempo de atuação é fato primordial para que o professor se entenda como tal e possa desenvolver um sentimento de bem estar frente às realidades experienciadas. Contudo a natureza da contratação pode ser responsável pelas dificuldades de se compreender como parte de um processo formativo, tendo em vista que as professoras admitidas em caráter temporário, devido à distribuição da carga horária, necessitam atuar em diferentes escolas, portanto em diferentes realidades.

Estas dificuldades, não correspondem ao entendimento de sua atuação educacional, pois todas elas colocam como atores responsáveis pelo sentido de sua profissão professor a preocupação com o aprendizado do aluno. Não estamos preocupados em interpretar o significado epistemológico, mas de compreender o agente que se torna alvo da produção da identidade docente. O aluno e o valor que este dá à disciplina contribuem com o sentimento de valorização que o professor desenvolve e entra em conflito com o processo de socialização com seus colegas de profissão no interior da escola.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, P. C. A., BIOJARA, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Revista Educação E Pesquisa. V 33, nº 2. São Paulo, 2007.
- FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, F. V. **Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetória e Perspectiva.** Revista Movimento. Porto Alegre, V. 15, n. 01, p 11-24. 2009
- GONÇALVES, José Alberto M. A Carreira dos Professores de Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de Professores.** 2ª ed. Porto Editora, 2000. p 141-169.
- GOODSON, Ivor, F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de Professores.** 2ª ed. Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- HUMBERMAN, M. Ciclo de Vida de Professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida De Professores.** Porto: Editora Porto, 1992. p. 31-61.
- MARCELO, Carlos. **Los Comienzos En La Docencia: Um Profesorado Con Buenos Principios.** Profesorado, Revista De Currículom Y Formación Del Profesorado. Vol. 13, nº 1. 2009.
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais E Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. MIZUKAMI, M. G. N. **Formação De Professores.** São Carlos, EDUFSCAR, 1996.
- NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias de Vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida De Professores.** Porto: Editora Porto, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

SANTOS, Núbia, Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência**. Revista Movimento, v.15, n. 02, abr/jun 2009. p 141-165.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**Endereço: Rua Joaquim Nabuco, 1284, Ap. 403. Bairro Michel, CEP: 88803-000.
Criciúma-SC.
victorjulierme@yahoo.com.br**