

Alguns dados sobre a pesquisa “Dilemas epistemológicos na formação de professores: da articulação da teoria desenvolvida à execução da prática docente”

Marianela Costa Figueiredo Rodrigues da Silva (professora e pesquisadora do Uni-BH)

Nali Rosa Silva Ferreira (professora e pesquisadora do Uni-BH)

Solange Maria Moreira de Campos (professora e pesquisadora do Uni-BH)

Ester Alves de Souza (bolsista da FAPEMIG)

Juscirlane de Souza (bolsista do Uni-BH)

Os dados da pesquisa *Dilemas epistemológicos na formação de professores: da articulação da teoria desenvolvida à execução da prática docente na educação básica*, do grupo de pesquisa GEIFoP (Uni-BH), são apresentados neste artigo, tendo em vista fundamentar a formação docente nos cursos de licenciatura do Uni-BH e a forma como os saberes profissionais são elaborados no processo ensino/aprendizagem de cursos de formação de professores. Pretende-se identificar os dilemas epistemológicos que se colocam na articulação entre o conhecimento adquirido na formação inicial nos cursos de *História, Letras, Matemática e Pedagogia* e a prática docente nas unidades escolares da rede de ensino da Educação Básica de Belo Horizonte, a partir de quesitos estruturadores de uma prática educacional adequada. Conclui-se pela necessidade se estabelecer critérios mais exigentes para o processo seletivo dos cursos de formação de professores; estimular o comprometimento dos alunos para compreensão do sentido dos dilemas na formação profissional; buscar a articulação dos conteúdos formativos da graduação com simulações de situações dilemáticas já evidenciadas no cotidiano da prática pedagógica; enfatizar mais a visão de escola real em detrimento da visão de escola ideal; trabalhar efetivamente os conteúdos de formação específica com a articulação de forma dialética, conjugando os saberes pedagógicos e a transposição didática.

Palavras-chave: dilemas, teoria-prática, formação inicial de professores.

ABSTRACT

The data of the research *Epistemological dilemmas on teachers education: from articulation of the theory developed to the accomplishment of teaching practice in basic education*, from the research group GEIFoP (Uni-BH) are presented in this paper, aiming at supporting teachers education on degree courses of Uni-BH and the way how technical knowledge is worked out in the teaching/learning process of these courses. The authors intend to identify the epistemological dilemmas found on the articulation between the knowledge acquired on the starting training at the degrees in *History, Letters, Math and Pedagogy* and the teaching practice at schools from the network of Basic Education of Belo Horizonte, departing from structuring points for an adequate

educational practice. It is concluded that there is a need to set up more demanding criteria for the selection process to teachers' education courses; a need to stimulate students' commitment for understanding the meaning of the dilemmas on professional education; the need to search the link between the educational contents of graduation courses and simulations of dilemmatic situations already presented on everyday teaching practice; the need to emphasize a vision of a real school instead that of the ideal school; the need to effectively work the contents for specific education out with the articulation on a dialectic way, putting together the pedagogical knowledge and the teaching practice.”

Keywords: dilemmas, theory - teaching practice, inicial technical knowledge

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre a pesquisa *Dilemas epistemológicos na formação de professores: da articulação da teoria desenvolvida à execução da prática docente na educação básica*, a partir dos cursos de licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia), desenvolvida pelo Grupo de Estudos Interdisciplinares de Formação, Prática e Condição Docente (GEIFoP) do Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH).

Na formação de professores, o movimento de profissionalização relaciona-se com as tentativas de compreender e fundamentar a formação docente nos cursos de licenciatura do Uni-BH e a forma como os saberes profissionais são elaborados, qual o contexto de significados em que se desenvolvem e como a aplicação desses saberes se estrutura no processo ensino-aprendizagem de cursos de formação de professores. Na verdade, segundo Tardif (2000), o valor dos saberes profissionais, da própria profissionalização do ensino e da formação para o magistério está sendo colocado em questão, evidenciando uma crise que se manifesta através de críticas relacionadas à própria formação inicial dos professores, contextualizada em uma situação de crise vivida também em outras profissões: “[...] a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais bem assentadas como a medicina, o direito e a engenharia.” (TARDIF, 2000, p.8).

Em consequência desse estudo, Tardif (2000, p.11) menciona ainda: “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”

Partindo dessa categoria conceitual, percebemos que estudar os saberes profissionais dos professores está intrinsecamente relacionado às suas práticas de ensino que se desenvolvem cotidianamente no espaço escolar. Assim, os saberes da formação inicial não estão necessariamente relacionados às práticas dos professores atuantes, “havendo uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários.” (TARDIF, 2000, p.11)

O pesquisador canadense assim expressa sobre as variações conceituais em torno dos saberes:

Esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. (TARDIF, 2000, p. 18)

Segundo Correia (2007), nas últimas duas décadas, as condições objetivas e subjetivas do exercício da profissão docente sofreram um processo de erosão intenso, resultante de um conjunto de transformações produzidas no âmbito das políticas educacionais.

A definição do professor como aquele que põe em destaque sua inventividade, o envolvimento afetivo e sua capacidade de produzir saberes profissionais complexos está vinculada a um importante conjunto de trabalhos de investigação que colocam o professor como intelectual reflexivo. Na verdade, trata-se de um contexto cognitivo em torno do qual se pode definir a docência. Assim, perceber como se estruturam os saberes e as práticas docentes requer considerar, neste estudo, a epistemologia como conjunto de referências que estruturam o modo de conhecer essa relação. As construções epistemológicas são fontes para entendermos tanto os princípios que orientam as tendências na formação e na prática docente, como as da racionalidade técnica e a da racionalidade prática, por exemplo, como os dilemas que decorrem da implementação dessas tendências. Nesse sentido, por um lado, o conceito de epistemologia da prática profissional, fundamentado nos resultados dos estudos de Tardif (2002), é referência nesta pesquisa. Por outro lado, o estudo tem também como referência os saberes que se estabelecem na prática a partir dos dilemas que são postos na articulação entre os conteúdos da formação inicial e continuada e a sua aplicação no cotidiano profissional, aqui denominados *dilemas epistemológicos na formação de professores*.

Dos objetivos e da metodologia de trabalho

Esta pesquisa *Dilemas epistemológicos na formação de professores: da articulação da teoria desenvolvida à execução da prática docente na educação básica, a partir dos cursos de licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia) do Centro Universitário de Belo Horizonte Uni-BH* tem como objetivo geral identificar os dilemas epistemológicos que se colocam na articulação entre o conhecimento adquirido na formação inicial nos cursos de *História, Letras, Matemática e Pedagogia* e a prática docente. Para avaliação dessa prática docente, que se desenvolve nas unidades escolares da rede de ensino da Educação Básica de Belo Horizonte, foram criados, como critérios, quesitos estruturadores de uma prática educacional adequada.

A linha metodológica desta investigação está embasada nos parâmetros da pesquisa qualitativa, pois abre possibilidades de análise descritiva para situações vivenciadas, como no caso de dilemas surgidos no desenvolvimento da prática. Integra a análise dos dados uma pesquisa bibliográfica com aprofundamento do referencial teórico e das demais produções bibliográficas que fazem interface com este estudo e informações obtidas mediante a aplicação de questionários e entrevista. Estas, por sua vez, possibilitam confirmar ou confrontar percepções e hipóteses das pesquisadoras sobre os dilemas e as percepções dos sujeitos, a partir do estudo dos dados do questionário.

Assim, para o desenvolvimento da compreensão do problema da pesquisa em foco deste trabalho: “quais os dilemas que se colocam na relação da teoria adquirida durante a formação inicial nos cursos de licenciatura do Uni-BH e a prática da docência na escola básica em Belo Horizonte?”, buscamos alguns autores, como Sacristán (1999), que afirma que nem só de prática vivem os seres humanos. Para os professores, segundo esse autor, há um caminho: “o da abstração e da teoria que guia a ação” (p. 56). À medida que os docentes captam semelhanças e diferenças nas ações que se repetem, as representações que têm delas passam a ser princípios mais gerais. Essa abstração tende a caracterizar os esquemas que orientam o pensamento e a ação da prática docente.

Na organização dos saberes sobre os dilemas na formação e atuação do professor a partir dos egressos das licenciaturas do Uni-BH, à luz do que considera Monteiro (2006, p. 28-31) sobre o conceito de epistemologia na prática educativa, é importante considerar três aspectos:

a) dotar de sentido empírico a pesquisa [“uma epistemologia da prática não poderá passar ao largo do que exprime o pensamento empírico acerca da prática docente”] (p.30);

b) contextualizar os dados da pesquisa nas produções científicas relacionadas às implicações dos dilemas na formação e atuação do professor [“a epistemologia remete a um exame histórico e analítico das idéias, o que deve ser uma idéia operadora das pesquisas em educação”] (p.30);

c) partir da análise das dificuldades e tensões no cotidiano da formação e da atuação profissional: (1) nas práticas mediadas pelo uso das novas tecnologias da comunicação e da informação; (2) no desenvolvimento do trabalho sobre os princípios da prática pedagógica interdisciplinar, (3) na diversidade de ritmos de aprendizagem que provoca a lacuna existente entre os educadores em relação à capacidade de perceber e se adaptar às necessidades de cada criança procedente de classes desfavorecidas, o que implicaria em novas possibilidades de ensino e metodologias diferenciadas, específicas para a capacidade de cada aluno, bem como (4) nas práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa, considerando as entrevistas: [“Os conceitos são idéias operadoras, a partir deles vincula-se uma experiência (p.30); ‘todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução’”] (DELEUZE; GUATTARI apud MONTEIRO, 2006, p. 28)

Aproximação conceitual à rede semântica da relação teoria-prática-dilemas epistemológicos e formação de professores

Os conceitos teoria, prática e dilemas epistemológicos são implicados em uma rede semântica quando referenciados na temática da formação e prática docente. O conceito de formação, tal como muitos outros na área da Educação, implica múltiplas perspectivas. Pode ser compreendido como um processo de desenvolvimento e de estruturação do indivíduo relacionado aos efeitos de uma maturação interna e às possibilidades de aprendizagem mediante experiências dos sujeitos. Relaciona-se ao conceito de desenvolvimento pessoal e vincula-se também às finalidades, metas e valores definidos pela sociedade e pela comunidade educativa. Decorrem daí as implicações para a concepção de prática do docente.

Na formação docente, prática é um termo polissêmico. Pode ser definida como atividade voltada para determinados fins sociais e historicamente condicionados; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos e ainda como critério para estabelecer sua validade. “A prática é a substância do existir. Somos aquilo que nos fazemos ao agir” (SEVERINO, 2001, p. 13). Para Repousseau, citado por Sacristán (1999, p. 28), a prática pedagógica, entendida como uma *práxis*, “envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”.

O pensamento estratégico, originado de esquemas cognitivos, dinâmicos e práticos é uma forma substancial do conhecimento dos professores, uma manifestação da especificidade de sua sabedoria teórico-prática (SACRISTÁN, 2000). Na educação, as ações são reflexo da singularidade daqueles que a realizam. Desse modo, “qualquer que seja a forma de entender a relação entre o conhecimento e a ação, aquela (a prática) não poderá ser compreendida sem a mediação do sujeito [...]. O conhecimento incide na ação como atributo do professor” (SACRISTÁN, 1999, p.32). Assim, uma situação ou atividade, por sua subjetividade de contexto e de originalidade, poderá ser considerada dilemática ou não por quem a vivencia.

A prática tem a ver com a projeção de elementos teóricos que a envolvem, mas não se poderia compreendê-la só se apelando para estes. Por outro lado, a prática humana não se “auto-esclarece” apenas por efetivar-se. “A prática humana precisa da teoria para se expressar significativamente. Ela seria muda se não se exprimisse pelo pensamento e pelo conceito” (SEVERINO, 2001, p. 9). No sentido educacional, como assinala Severino, a teoria tem por finalidade esclarecer os elementos envolvidos na prática, dando-lhes sentido norteador, evitando que a intervenção educativa seja mecânica. Toda explicação teórica deve ter a condição prática como referência fundamental numa concepção de formação de professores pela *práxis*. Desse modo, entendemos ser fundamental no estudo dos dilemas da prática educativa compreendê-los no movimento que se faz da articulação da teoria à prática.

No entendimento de Severino (2001), a teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar a leitura e explicitar o sentido imanente à prática. A teoria constitui-se, então, como “o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido. Assim, as práticas concretas são a base do fenômeno educativo e lhe dão realidade; mas a teoria dá configuração ao objeto como tal, enquanto educação” (p.46).

No alerta de Carr, o nosso problema não é a passagem da teoria à prática, “como se naquela estivesse contido o modelo das boas realizações, mas sim a mudança de racionalidade-irracionalidade à racionalidade possível, da rotina e inconsistência à reflexão” (CARR apud SACRISTÁN, 1999, p. 49). Para o autor, o significado da relação entre a teoria e a prática se dá, em primeiro lugar, no plano da cultura subjetiva, porque ocorre dentro do sujeito, sendo, pois, uma relação do conhecimento pessoal com a ação.

Nessa perspectiva,

essa cultura subjetiva não consiste em um produto e em um processo autônomos, isolados dos demais e das elaborações disponíveis da cultura objetivada (teorias moldadas por escrito, por exemplo). Essa racionalidade, no plano da subjetividade, entra nos processos de aperfeiçoamento participando das razões de outros, em processos de diálogo, e também pode ser auxiliada pela teoria que chamamos científica. Não é, nem mais nem menos, do que um processo educativo de caráter intelectual. Devidamente trata-se de recuperar o conceito de formação, que significa transformação e enriquecimento pessoal a partir das concepções dos outros, incluídas as objetivações que chamamos ciência (SACRISTÁN, 1999, p.50).

É importante considerar a complexidade de questões que se colocam no movimento conhecimento-ação, como, por exemplo, a relação entre componentes cognitivos e os comportamentos práticos de uma cultura. Compreender os dilemas na prática do professor exige uma visão dessa prática no conjunto de referências do que o professor faz em sala de aula, como em função do próprio conjunto das condições culturais externas que não dependem diretamente do professor, mas que influenciam e condicionam a ação pedagógica docente.

Tardif; Lessard (2005) consideram o trabalho docente como heterogêneo, marcado pelos aspectos formais (planejado, mensurado, temporalizado, controlado) e informais (contextos variáveis de trabalho e de imprevistos) e que comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas contraditórios, diversificados. Os “aspectos heterogêneos da docência remetem concretamente a tensões ou dilemas internos dessa profissão. Essas tensões, esses dilemas, estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis” (p.45).

Conceito de dilema e a formação docente

Dilema, do latim *dilemma*, é conceituado como uma “situação embaraçosa com duas saídas difíceis ou penosas” (AURÉLIO, 2004, p.678). No entanto, no contexto deste trabalho nos aproximamos do pensamento de autores como Sacristán (1999) e Zabalza

(2004). Zabalza tece considerações sobre o sentido de dilemas na prática profissional do professor. Esse autor, citando Lampert, observa que os dilemas necessariamente não precisam se apoiar em estruturas decisoriais dicotômicas. Nesse sentido, os dilemas podem se apresentar

como simples buscas de um valor fortemente sentido pelo professor. É a tensão para esse objetivo (objetivo em si mesmo inalcançável de todo) o que configura o dilema permanente do professor: o dilema em sentido de busca insistente, de ‘temática’ básica da atuação dos professores (ZABALZA, 2004, p.71).

Na estrutura teórico-prática da profissão docente pode ser percebida uma tensão interna. Essa tensão manifesta-se na existência e explicitação de dilemas profissionais, nos diversos níveis e campos de ação da profissão. “Os dilemas representam os pontos de conflito e insegurança da estrutura de esquemas, desde o nível mais pragmático, passando pelos esquemas estratégicos, até as idéias e valores de base que sustentam a articulação ação-pensamento nos professores” (SACRISTÁN *apud* ALLAIN, 2005, p. 141).

No contexto atual, a ação pedagógica instalada no paradigma da incerteza (antes compreendida num mundo de certeza previsível) é vista como uma atividade dilemática. Isso porque a ação, em determinados contextos, pode caminhar “no sentido em que obriga a tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas” (SACRISTÁN, 1999, p 65). Desse modo, “a ação manifesta-se aberta e, por isso mesmo, plural; da mesma forma, os professores, os currículos, os métodos, os contextos” (BERLACK *apud* SACRISTÁN, 1999, p.65-6).

As ações pedagógicas são marcadas pela “idiossincrasia da pessoa que as realiza e a singularidade da situação e do momento em que ocorrem, o que lhes concede um certo caráter radicalmente imprevisível” (SACRISTÁN, 1999, p.61). Portanto, no movimento teoria-prática as ações podem manifestar-se numa racionalidade circunstancial em que não há rigidez de respostas ou técnicas corretas *a priori*. Mas exigem sujeitos que, em troca da insegurança intelectual, moral e prática, são convidados ao protagonismo, para o uso da razão na escolha de opções e na tomada de decisões em condições que necessita avaliar (SACRISTÁN, 1999), o que pode ser seguido por uma situação dilemática. Nesse sentido, conforme pontua Berlack (*apud* SACRISTÁN, 1999, p.66), os dilemas são formas de

representar por meio da linguagem, a diversidade e aparente contradição de esquemas na escolaridade. Não são idéias estáticas em estado estacionário na mente, mas a mostra de uma incessante interação de forças internas e externas, um mundo em constante transformação.

Para ampliar o mapa conceitual do dilema implicado na relação teoria-prática, consideramos ainda as contribuições de Zabalza (2004) para situar dois aspectos importantes. O primeiro desses aspectos mostra que todo dilema tem uma dimensão intelectual e cognitiva e outra afetiva. Para o autor, não se trata de um problema, uma tensão ou um conflito puramente racional. “No caso do ensino, muitos dos núcleos de tensão que os professores têm de enfrentar estão saturados de uma dimensão como de outra; daí que todo professor (como intelectual, como pessoa e como técnico) se veja envolvido neles” (p. 111).

O segundo aspecto apontado por Zabalza é que, em geral, o dilema em si mesmo é insolúvel porque ambos os pólos do dilema refletem valores igualmente aceitáveis.

Por exemplo, tanto a boa ordem como o afeto são valores educativos ‘vigentes’, ou porque se trata de uma *tensão por uma expectativa nunca realizada de todo* (por exemplo, o desejo de ‘saber cada vez mais’, ou ‘estar em dia’ quanto às técnicas de ensino), ou porque não há *forma possível de integrar as dimensões do dilema em uma estrutura de ação que satisfaça a pressão exercida por todas elas*. (ZABALZA, 2004, p.111).

Historicamente, a relação teoria-prática-dilemas epistemológicos e formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Estas são permeadas por discussões extremamente complexas que envolvem tanto a natureza como os pressupostos, as finalidades e os princípios norteadores dos cursos que se destinam a formar os profissionais da educação. Muitos são os desafios que envolvem essa formação.

Desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade. (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89).

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada do professor deve ser compreendida como processo permanente de investimento e desenvolvimento profissional, a fim de atender a demanda de uma sociedade como a brasileira em que é marcante o fracasso escolar. Segundo Demo (2005), “o aluno só aprende bem se tiver professor que também aprende bem, esta é a condição mais decisiva entre outras tantas que também participam do processo”. Com isso, subtende-se que a qualidade do ensino se articula nos processos

pedagógicos, na interação entre sujeitos, na ampliação de novos saberes e nas exigências da sociedade.

As competências não são pedras preciosas que se guardam sobre um cofre onde permaneceriam intactas à espera do dia em que se precisassem delas. O professor precisa saber administrar a sua própria formação contínua, ela condiciona a atualização e desenvolvimento de todas as outras. (PERRENOUD 2000, p.155).

Sendo assim, a formação continuada dos professores tem a função de proporcionar a atualização das diversas áreas do conhecimento, além da reflexão sobre a prática.

Freire (1987) critica a educação quando mostra a concepção “bancária” que muitas vezes ela tem em que o professor somente narra se mostrando como o único agente de conhecimentos. Nessa forma de educação, a característica que prevalece é somente a “sonoridade” das palavras e não a força transformadora que ela tem, conduzindo assim os educandos à memorização e transformando-os em recipientes a serem “enchidos”.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p.33).

O que propõe o método de ensino de Freire é um ensino significativo, alfabetizando e ao mesmo tempo tornando os alunos sujeitos críticos e conscientes da sua situação: “A educação pode ajudar o homem a ser sujeito. Não qualquer tipo de educação, mas uma educação crítica e dirigida à tomada de decisões e à responsabilidade social e política. Uma educação baseada no diálogo não no monólogo.” (FREIRE *apud* GOMES, 1994, p.65-66).

O nível socioeconômico precário de crianças de escolas públicas também pode ser visto como um dos indícios do insucesso escolar, não devido ao aspecto cognitivo das crianças, mas pela precariedade de estímulos intelectuais a que estão submetidas; é nesse aspecto que podemos ver o quanto a formação docente será imprescindível para uma possível mudança desse quadro.

A escola possui um currículo comum, mas o envolvimento dos professores nesse contexto não satisfaz essa defasagem de conhecimentos. Por isso a diferença impactante quanto aos resultados na qualidade de ensino entre escolas públicas e privadas. Essa é uma realidade preocupante para a educação, já que as estatísticas são expostas na mídia, como os resultados das avaliações da educação básica.

Uma das questões decorrentes da preocupação atual com a educação das crianças culturalmente marginalizadas refere-se à maneira como deveríamos conceituar os efeitos desta marginalização ou privação sobre as faculdades cognitivas da criança. Seus resultados são bastante conhecidos: as crianças provenientes de ambientes carenciados obtêm escores muito abaixo das crianças de classe média nas medidas individuais e grupais de inteligência (e esta diferença cresce com a idade); chegam à escola desprovida das habilidades necessárias ao ajustamento aos currículos da 1º série; o desenvolvimento de sua linguagem, tanto escrita como falada, é relativamente pobre; as habilidades de discriminação visual e auditiva não estão desenvolvidas satisfatoriamente; apresentam um atraso médio de dois anos quando atingem a 8º série; é mais provável que abandonem a escola antes de completarem a escola secundária; e mesmo quando possuem habilidades adequadas, geralmente não ingressam na universidade. (PATTO, 1981, pág. 152)

Se crianças provenientes de classe sociais desfavorecidas têm maiores dificuldades na aprendizagem e isso não decorre de problemas cognitivos, e existe a consciência de que a escola precisa fornecer subsídios para um ensino integrador, passa a ser responsabilidade do professor se atentar para esse aspecto. A importância da formação profissional para o preparo desse docente para lidar com as diferenças culturais e sociais que encontra em sala de aula apresenta-se nesse momento. Não isentando de que as políticas públicas muito têm a fazer para melhorar o ensino, mas que mesmo com tanta carência de recursos com que o professor se depara, ele precisa estar apto para rever sua metodologia com essas crianças para que possa conseguir o desenvolvimento esperado.

“[...] As crianças provenientes de lares pobres podem ter desenvolvidos padrões de aprendizagem precários, pouco treino da capacidade de abstração e ser indisciplinadas, mas é também verdade que os professores ignoram as necessidades das crianças, têm uma percepção deficiente das suas capacidades e carecem de habilidade para ensiná-las adequadamente.” (PATTO, 1981, p.81).

A educação deve proporcionar aos educandos possibilidades de instrução, preparando a criança para a cidadania. A atuação do professor exerce papel fundamental no estímulo da aprendizagem. É possível, mesmo em situações socialmente desfavoráveis, existir uma educação emancipatória, tudo depende da formação dos professores e dos grandes projetos que podem surgir para realizar uma educação mais libertadora. “[...] o educador comprometido com a construção de um projeto transformador constrói a sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura e o seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade.” (FREIRE apud STRECK, 2008, p.164,).

Parte do professor a diferenciação no ensino e a adoção de uma didática significativa para conseguir que seu aluno, proveniente de um ambiente iletrado, com poucos

estímulos e oportunidades de desenvolvimento intelectual, saia da inércia do seu cotidiano e busque exercer sua cidadania, transformar sua realidade.

Todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem o mesmo capital linguístico e cultural, que na mesma idade não têm o mesmo nível de desenvolvimento intelectual, que nem todas são ajustadas e apoiadas pela família. Portanto, com o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens: para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino, dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos. (PERRENOUD, 2001, p. 49).

Apresentação dos dados da pesquisa

O estudo aqui proposto, como já salientado anteriormente, visa a compreender as contribuições da teoria-prática na formação dos licenciandos, sujeitos desta pesquisa. Buscamos analisar quais os efeitos dos saberes disciplinares e, a partir das respostas dos questionários, bem como na análise dos discursos presentes nas entrevistas, pretendemos compreender melhor os dilemas que se estabelecem na prática.

Destacamos do questionário aplicado, quesitos que consideramos representativos de uma boa formação inicial, bem como constituintes de possibilidades no estabelecimento de dilemas na prática da docência: o ensino mediado por uma abordagem construtivista; o desenvolvimento da aula interativa; a diversidade cultural e propostas de inclusão no currículo; a consideração a ritmos de aprendizagem, conhecimento prévio e flexibilidade curricular; o trabalho com a metodologia de projetos; a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Destacamos também o quesito que considera as contribuições dos conhecimentos adquiridos na prática profissional nas escolas como significativas na avaliação dos dilemas na prática da docência.

Esta investigação tem, pois, como metodologia específica um trabalho de campo com a aplicação de 147 questionários às turmas de formandos dos últimos períodos dos cursos de História (07,8%), Letras (25,85%), Matemática (14,96%) e Pedagogia (51,39%) do Uni-BH. O objetivo é levantar a percepção dos alunos em relação aos dilemas que podem ocorrer na relação teoria-prática, quando se leva em conta a teoria desenvolvida na formação inicial desses cursos de licenciatura e a prática de sala de aula. Este estudo considera também importante a percepção dos alunos graduandos das licenciaturas na prática do estágio curricular como uma das formas de captar as lacunas da formação e os dilemas na atuação na docência. Assim, suas respostas são analisadas de modo

agregado às respostas dos demais alunos que estão ou estiveram no exercício da docência.

A população-alvo está assim caracterizada: 34,87% não estão trabalhando como professores, embora estejam fazendo estágio em escolas da educação básica. 29,07% atuam como docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 9ª série; 23,83% atuam no segmento de Educação Infantil e 12,20 % atuam no Ensino Médio.

Os quesitos avaliados foram dispostos em uma escala de 1 (menor valor) a 5 (maior valor), representando situações extremas de menor ou maior influência no momento da atuação do pesquisado na docência. Optamos por interpretar os valores **1** e **2** que, integradamente, representariam uma percepção negativa, com significado de insatisfação dos pesquisados em relação ao nível de contribuição desses quesitos na formação inicial, o que implica em maiores inseguranças, e situações dilemáticas na relação teoria-prática. Interpretamos os valores **4** e **5**, também integradamente, como uma forma de percepção positiva e de satisfação em relação às contribuições dos quesitos apontados pelos questionários.

Quanto ao valor **3**, linha mediana nesta escala, várias possibilidades de interpretação podem ser estabelecidas. Entre estas, optamos por considerar esse valor isoladamente e interpretá-lo na linha de percepção positiva ou negativa, conforme sinalização dos dados de menor ou maior influência do quesito avaliado, no momento da atuação do pesquisado na docência, portanto, reforçando ou não a possibilidade de dilemas.

Neste trabalho, utilizamos apenas alguns dados do questionário e optamos por aquelas informações que, na análise, contribuíram para o esclarecimento do objeto em estudo. Desse modo, destacamos o que se segue quando analisados os resultados em conjunto dos cursos de Letras, História, Matemática e Pedagogia.

1) Em relação ao quesito relativo ao desenvolvimento do ensino mediado por uma abordagem construtivista notamos que 88,44% estão satisfeitos e regularmente satisfeitos. Essa percepção positiva denota que os pesquisados dos cursos consideram ter obtido uma boa formação na graduação sobre a abordagem construtivista. Na atuação em sala de aula, sob os pressupostos do ensino na abordagem construtivista, os respondentes não incluem essa questão como uma situação dilemática no cotidiano da sua prática docente.

2) Em relação ao quesito sobre o desenvolvimento da aula interativa no curso de graduação, 57,84% consideram-se satisfeitos e 23,12% regularmente satisfeitos quanto à formação acadêmica nesse quesito. Compreende-se, pois, que as expectativas são alcançadas, pois a percepção positiva é de 80,96% dos alunos; quanto à sua aplicação na prática, a proposta de formação da graduação, na perspectiva de relação teoria e a prática sobre o desenvolvimento de uma aula mais dialogada e interativa, 51,03% consideram-se satisfeitos com a formação acadêmica, que ajudou no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula onde atua; já 25,85% consideram-se regularmente satisfeitos. Se agregarmos esses valores como critérios positivos, não encontramos um índice de avaliação alto que sinalize dilemas relevantes. A percepção positiva é de 80,96% e de 76,88%, respectivamente, quanto à teoria e a sua aplicação na prática.

3) Em relação ao quesito sobre teorias para a administração das dificuldades advindas da diversidade, tais como indisciplina, agressividade, violência, raça, etnia, analfabetismo funcional e sobre alunos deficientes (cegos, surdos, deficiência mental, síndrome de Down, entre outros), que contribuíram para a formação profissional, apenas 37,43% consideram-se satisfeitos, 27,89% consideram-se regularmente satisfeitos e 30,6% estão insatisfeitos com a formação inicial. A contribuição desse quesito para a prática nas escolas onde atuam é de 29,92% (satisfeitos), 32,68% (regularmente satisfeitos) e 12,24% (insatisfeitos). Assim, nesse quesito, existem mais situações dilemáticas do que em outros itens, pois, no valor agregado, o índice sinaliza uma disfunção na relação teoria-prática: 57,95% consideram lacunas na formação teórica e 68,04%, na relação com a prática.

4) Em relação ao quesito sobre a teoria e a prática apresentadas pelos seus professores de graduação em sala de aula quanto a abordagens a respeito dos ritmos de aprendizagem, conhecimento prévio dos alunos e flexibilidade curricular e sua contribuição para a formação profissional, o que implica em um trabalho pedagógico diferenciado a partir da diversidade da população de alunos, 60,47% consideram-se satisfeitos; 25,85% regularmente satisfeitos, em um total de 86,32%. Em relação à contribuição para a prática em sala de aula, 52,40% consideram-se satisfeitos e 31,61% regularmente satisfeitos, o que corresponde a 84,01% de percepção positiva. O baixo índice da zona de avaliação que indica possíveis ocorrências de situações dilemáticas (cerca de 14%) nos sinaliza uma boa formação pedagógica nessa área.

5) Em relação ao quesito sobre abordagens inovadoras como a metodologia de projetos na formação inicial da graduação, em valores integrados: 86,10%; em relação à contribuição para a prática em sala de aula, 75,5% sinalizam uma boa formação.

6) Em relação ao quesito sobre práticas inovadoras com a utilização de internet e uso de metodologias com as TIC que contribuíram para a formação profissional, 51,71% consideram-se satisfeitos; 31,29% regularmente satisfeitos, em um total de 83%. Em relação à contribuição para a prática em sala de aula, 73,51% consideram-se satisfeitos. Como no quesito anterior, a sua aplicação no contexto da prática profissional é avaliada de forma inferior, o que sinaliza situações dilemáticas.

Além desses quesitos, analisamos, também, as contribuições dos conhecimentos adquiridos na prática profissional nas escolas, com foco em três aspectos considerados importantes, tendo em vista perceber como as escolas se encontram em termos de inovação tecnológica, de desenvolvimento dos conteúdos e metodologias específicas e sobre projetos interdisciplinares, feira de ciências e datas comemorativas:

Em relação às tecnologias na educação (TIC), 71,16% estão satisfeitos e regularmente satisfeitos; em relação aos conteúdos e metodologias específicas, 78,16% dos alunos sentem-se satisfeitos e regularmente satisfeitos; em relação a projetos interdisciplinares, feira de ciências e datas comemorativas, 70,08% consideram-se satisfeitos e regularmente satisfeitos. Esses dados, entre 70% e 80%, na sua generalidade evidenciam que os alunos compreendem a necessidade das práticas nas escolas de ensino fundamental e médio e as valorizam como fator importante de aprendizagem em sua formação.

A seguir, apresentamos uma visão mais aprofundada de situações dilemáticas, no contexto de cada curso de licenciatura.

Uma visão comparativa das situações dilemáticas evidenciadas pelos graduandos dos cursos de História, Letras, Matemática e Pedagogia

No ensino superior, os paradigmas clássicos começam a ser insuficientes para acolher informações cujo significado exige novas e variadas formas de pensar e “[...] os fundamentos epistemológicos das práticas pedagógicas e didáticas estabelecidas são sistematicamente questionados, tanto no plano do programa quanto no da formação inicial e contínua para a profissão docente.” (KARSENTI, 2008, p.181).

Apresentamos abaixo duas tabelas com dados percentuais relativos a situações pedagógicas dos cursos de História, Letras, Matemática e Pedagogia: a primeira, com dados gerais de relação teoria e prática na formação inicial; a segunda, com levantamento de dados sobre a valoração dos alunos em relação à contribuição da prática nas escolas para a sua formação inicial.

TABELA 1

DADOS PERCENTUAIS RELATIVOS A SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS DE RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA, DURANTE A FORMAÇÃO, NOS CURSOS DE HISTÓRIA, LETRAS, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA:

Contribuições da teoria e prática na formação inicial de cursos de licenciaturas		Valores percentuais negativos: 1+2				Valores percentuais médios: 3				Valores percentuais positivos: 4+5			
		L	M	H	P	L	M	H	P	L	M	H	P
Questão 4.1 Abordagem construtivista	Formação inicial - graduação	18,41	13,63	9,09	5,26	34,23	31,82	36,36	31,57	44,73	55,54	54,54	61,83
	No desenvolvimento do trabalho em sala de aula	23,67	9,09	9,09	9,20	15,78	50,00	36,36	28,94	28,94	40,90	54,54	59,29
Questão 4.2 Aula interativa	Formação inicial - graduação	15,78	9,09	27,27	2,63	13,15	31,82	45,45	22,36	42,09	59,08	27,27	69,72
	No desenvolvimento do trabalho em sala de aula	21,04	18,18	27,27	9,20	13,15	18,18	45,45	31,57	39,50	63,62	27,27	57,88
Questão 4.3 Diversidade cultural e propostas de inclusão	Formação inicial - graduação	42,10	27,27	36,36	30,25	28,97	36,36	18,18	26,31	23,67	36,36	45,45	43,41
	No desenvolvimento do trabalho em sala de aula	50,01	36,35	27,27	27,62	23,68	45,45	36,36	32,89	23,68	13,63	36,36	36,83
Questão 4.4 Ritmos de aprendizagem, conhecimento prévio, flexibilidade curricular	Formação inicial - graduação	23,68	22,72	9,09	5,25	31,57	36,36	9,09	22,36	42,12	40,90	81,81	72,36
	No desenvolvimento do trabalho em sala de aula	18,41	27,27	9,09	6,56	36,87	36,36	18,18	27,63	36,83	36,36	72,72	61,83
Questão 4.5 Metodologia de projetos	Formação inicial - graduação	28,94	22,72	0,0	6,57	26,31	36,36	27,27	31,57	44,75	36,36	72,72	61,78
	No desenvolvimento do trabalho em sala de aula	42,12	45,44	18,18	7,88	23,68	31,82	36,36	31,57	34,20	22,72	45,45	57,88
Questão 4.6 Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	Formação inicial - graduação	42,09	31,81	27,27	11,83	26,31	31,82	45,45	31,57	31,60	36,35	27,27	56,57
	No desenvolvimento do trabalho em sala de aula	47,36	31,81	27,27	7,88	34,23	50,00	54,54	32,89	18,41	18,18	18,00	52,62

Fonte: Questionário de pesquisa – Alunos 7º e 8º períodos - 2009

Os conteúdos dos cursos de licenciatura devem ser organizados de modo a atender a uma formação que possibilite uma leitura com sentido imanente à prática, em que as práticas concretas são a base do fenômeno educativo de hoje, com eixos temáticos que atendam à leitura da realidade contemporânea.

A falta de conhecimentos (teoria) pode implicar em dificuldades na compreensão e definição de estratégias na prática. Isso pode ser observado no estudo dos dados relativos ao quesito diversidade cultural e propostas de inclusão. Ao agregarmos os valores 1 e 2, definidos neste trabalho como uma percepção negativa da formação, nesse quesito os pesquisados dos cursos de Letras (42,10%), Matemática (27,27%), História (36,36%) e Pedagogia (30,25%) apontam lacunas na formação, o que pode refletir na atuação na sala de aula. Isso nos possibilita inferir sobre o estabelecimento de situações dilemáticas no desenvolvimento da teoria e prática, conforme sinalização dos respondentes. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de licenciatura incluam no seu texto curricular propostas de formação que considerem a diversidade cultural e a inclusão, com sugestões de estratégias que atendam às diferenças culturais e de conhecimento prévio dos alunos.

Nos cursos de licenciaturas, percebemos também deficiências e dilemas quanto à introdução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). No curso de Letras, (integração dos níveis 3, 4 e 5) apenas 57,91% dos alunos consideram-se satisfeitos; no curso de Matemática, 68,43%. Os cursos de História, 72,72% e Pedagogia, 88,14% apresentam melhores avaliações. A avaliação positiva em relação à formação inicial na área tem foco maior na Pedagogia.

No entanto, no somatório dos níveis 1, 2 e 3, avaliação negativa para o item da teoria fornecida durante a formação inicial e o item da aplicação em sala de aula nas escolas torna-se significativo o fato de os alunos sinalizarem um percentual elevado pela não aplicação das mesmas à realidade das escolas (com exceção da Pedagogia): Letras (teoria: 68,40%; prática nas escolas: 81,59%); Matemática (teoria: 62,63%; prática nas escolas: 81,81%); História (teoria: 72,72%; prática nas escolas: 81,81 %); Pedagogia (teoria: 43,40%; prática nas escolas: 40,77%). Verificamos, pois, que a percepção dos alunos de Letras, Matemática e História parece sinalizar problemas e dilemas na aplicação da prática pedagógica nas escolas e há possíveis dilemas quanto à introdução das tecnologias na atuação profissional cotidiana. O curso de Pedagogia apresentou um

índice menor de negatividade, tanto na relação da teoria desenvolvida pelos professores, como na prática nas escolas.

O fato de se desenvolver a formação tecnológica através de cursos de formação específicos, fragmentados e com foco na tecnologia, limita a possibilidade de transversalizar competências tecnopedagógicas no currículo escolar como um todo; esse fato impossibilita que a formação tecnológica se integre ao contexto geral das atividades de aprendizagem e às competências profissionais do futuro professor. Uma aprendizagem asséptica, descontextualizada dos processos cotidianos da profissão, cria dicotomias básicas entre teoria e prática, já que a formação das competências tecnopedagógicas não é operacionalizada nas práticas profissionais dos professores, nem no âmbito das TIC nem das atividades pedagógicas das diversas matérias escolares.

TABELA 2

DADOS PERCENTUAIS RELATIVOS ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS PELOS SUJEITOS DESTA PESQUISA NA PRÁTICA PROFISSIONAL (ESTÀGIO) VIVENCIADA NAS ESCOLAS.

Contribuições dos conhecimentos adquiridos durante a prática profissional nas escolas	Valores percentuais negativos: 1+2				Valores percentuais negativos: 3				Valores percentuais 4+5			
	L	M	H	P	L	M	H	P	L	M	H	P
1- Tecnologias (TIC) na educação	28,94	9,09	9,09	9,19	26,34	63,63	63,63	18,42	39,46	18,18	18,18	30,52
2- Desenvolvimento dos conteúdos e metodologias específicas	15,78	9,09	0,0	5,26	28,94	27,27	27,27	28,94	44,76	36,36	36,36	55,26
3- Feira de ciências, datas comemorativas, projetos interdisciplinares	31,57	9,09	9,09	10,52	26,31	27,27	27,27	21,05	42,12	45,45	45,45	59,20

Fonte: Questionário de Pesquisa – Alunos 7º e 8º períodos - 2009

Assim posto, quanto ao uso das tecnologias (TIC) (quesito 1), indagamos aos respondentes em que medida a escola em que atuam ou atuaram contribuiu para o exercício da atividade professoral, no momento em que assumiram a sala de aula.

Nesse quesito, constatamos em todos os cursos, um índice de avaliação negativa quanto às contribuições que as escolas dão para a formação profissional dos graduandos, considerando-se a integração dos níveis 1, 2 e 3: Letras (55,28%), Matemática (72,72%), História (72,72%) e Pedagogia (27,61%). Nesse sentido, podemos inferir que os três primeiros cursos sinalizam que

o professor, na formação inicial, encontra dificuldades no uso das TIC, não havendo muitas contribuições das escolas onde realizam suas práticas para a formação nessa área, observando-se mais problemas nos cursos de Matemática e História.

Para o curso de Pedagogia, o índice de 27,61% sinaliza menos tensões em relação às contribuições das escolas nessas áreas. Constatamos, durante as entrevistas, que os alunos de Pedagogia exigem menos contribuições das escolas quanto ao uso das TIC porque existem disciplinas voltadas para o ensino das TIC no currículo de Pedagogia. No entanto, muitas das escolas onde fazem estágio não oferecem infraestrutura em termos de um laboratório de informática e até de projetos educacionais com uso das TIC. Essa situação dilemática merece atenção do ensino superior, o que nos leva a propor uma integração educacional como, por exemplo, uma intervenção pedagógica nessas escolas públicas com precariedade no uso das TIC.

No quesito 2, relativo ao desenvolvimento de conteúdos e metodologias específicas, os cursos de Letras (44,72%) e Matemática (37,36%) consideraram que não existe uma contribuição relevante das escolas em relação ao desenvolvimento adequado das estratégias metodológicas para formação de professores. Os cursos de História (27,27%) e Pedagogia (34,30%) fizeram melhores avaliações, com destaque para o curso de História.

Para o quesito 3, a questão levantada diz respeito também às contribuições das escolas para a formação do futuro professor, quando se trata de projetos interdisciplinares, a partir de temas atuais em feiras de ciências e datas comemorativas. O curso de Letras, com 57,88%, considerou não haver muitas contribuições; os cursos de Matemática, História e Pedagogia, com respectivamente 36,36%, 37,36% e 31,57% de avaliação negativa, consideraram haver maior contribuição das escolas.

Considerações finais

Concluimos, pois, pela necessidade de destacar como atributos e atalhos para trabalhar mais efetivamente os conteúdos da formação do professor, de modo a despertar a consciência para a existência de situações dilemáticas na prática pedagógica e aprender com elas. Para isso, há que se estabelecer critérios mais exigentes para o processo seletivo dos cursos de formação de professores; estimular o comprometimento dos alunos para a compreensão do sentido dos dilemas na formação profissional; situar relatos de práticas de professores bem sucedidos; buscar a articulação dos conteúdos formativos da graduação com simulações de situações dilemáticas já evidenciadas no cotidiano da prática pedagógica; trabalhar o dilema do descompasso entre a educação familiar e a da escola; enfatizar mais a visão de escola real em detrimento da visão de

escola ideal; trabalhar efetivamente os conteúdos de formação específica com a articulação de forma dialética, conjugando os saberes pedagógicos e a transposição didática. A análise dos relatos nos possibilita confirmar os dados dos questionários em relação à formação precária que traz dilemas na atuação profissional. No discurso dos entrevistados, muitas vezes, as escolas onde atuam constituem o espaço da dúvida e da incerteza, a partir de suas experiências iniciais como professores. Embora demonstrem capacidade de reflexão sobre a educação, a docência e o processo de ensino e aprendizagem, o modo de atuar na prática provoca insegurança, implicando em um dilema entre perpetuar o modelo vigente encontrado ou apontar novos caminhos norteados pela formação que tiveram. A interlocução com os entrevistados e os dilemas que apontam nos remete à necessidade de uma revisão das concepções e práticas dos professores formadores, já que o modelo de aplicação de “racionalidade instrumental diretamente capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins” (TARDIF, 2000, p.8) está hoje sendo superado por modelos mais flexíveis, situados em variados contextos sociais, tendo em vista dar solução para problemáticas concretas. Dessa forma, está surgindo um novo formato no qual a intuição, o senso comum, a criatividade e um processo reflexivo apoiado nas rotinas particulares de cada profissão vem sendo introduzido como forma de gerenciar o próprio saber prático de cada profissão.

Referências

- ALLAIN, Luciana Resende. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.
- CORREIA, José Alberto. **A crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores**. IV Simpósio Trabalho e Educação – ago – 2007.
- DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. Instituto Paulo Freire. São Paulo. 2005
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^oed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudanças nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In. LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MONTEIRO, Silas Borges. Análise crítica do conceito de epistemologia da prática na produção teórica da educação. In: **XIII ENDIPE: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.v. I p.15-32.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências Para Ensinar**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**. Ensaio sobre uma cultura para a educação.. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº13, Jan./Abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação de Professores**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.