

*Artigos Originais***OS PROFESSORES RESSIGNIFICARAM SEUS SABERES
PROFISSIONAIS? (ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA)***Original Articles***DID THE TEACHERS RESIGNIFY THEIR PROFESSIONAL KNOWLEDGE?
(DATA ANALYSIS RESEARCH)**

Dídima Maria de Mello Andrade*

<http://lattes.cnpq.br/9162199161573453>didima.andrade@gmail.com**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)**RESUMO**

Esse artigo se configura como parte da pesquisa de Mestrado realizada no ano de 2007 que buscou investigar acerca dos saberes profissionais docentes ressignificados pelos professores (sujeitos do estudo) ao longo do processo de formação vinculado ao programa Rede UNEB 2000 – um programa especial de formação inicial de professores, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nesse capítulo, após pesquisa de campo realizou-se a análise dos dados tendo como elemento principal as falas dos professores da Educação Básica Ensino Fundamental I. Investigou-se as práticas de dez professores; contudo elegeu-se seis numa escola Pública situada no Município de Vera Cruz – Bahia. Como resultado, observou-se que: 1) os professores, em maioria, viram como positivo os resultados do programa na sua formação; 2) os saberes profissionais investigados na pesquisa – planejamento de ensino, seleção e organização de conteúdos, metodologia de ensino, relações interpessoais e avaliação – foram, em parte, ressignificados pelos professores no sentido da renovação de suas práticas pedagógicas. Concluiu-se acreditando que só a formação inicial não é suficiente para a ressignificação de saberes e mudanças significativas nas práticas pedagógicas e que a formação contínua seria uma boa estratégia para a concretização dessas mudanças.

Palavras-chave: formação inicial de professores. saberes profissionais. estágio. prática pedagógica.

.

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente da UNEB. Avaliadora ad hoc do Ministério da Educação (MEC). Vice Coordenadora do Grupo de Pesquisa Tecnologias Inteligentes e Educação (TECINTED) e membro do Grupo de Pesquisa Epistemologia, Estética, Linguagem e Subjetividade (EELIS).

ABSTRACT

This article is part of the Master's research conducted in the year 2007, that investigated about professional teaching knowledge reinterpreted by teachers over the training process linked to the program UNEB Net 2000 - a special program of teachers' training, offered by the Bahia State University. After the field research, we analyzed the data with the main element the speeches of the elementary teachers. We investigated the practices of ten teachers; however, six have been elected in a Public School located in the city of Vera Cruz - Bahia. Como result showed that: 1) teachers in most, viewed as positive the results of the program in their training; 2) the professional knowledge investigated – educational planning, selection and organization of content, teaching methodology, interpersonal relationships and evaluation – have been, partially, resignified by teachers towards the renewal of their practices. We conclude believing that the initial training is not enough for the redefinition of the knowledge and significant changes in teaching practices, and the continuous training would be a good strategy for achieving these changes.

Keywords: initial teacher education. professional knowledge. internship. pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Um dos pontos culminantes dessa caminhada foi a efetiva construção e reconstrução de saberes, partindo da compreensão do meu potencial, do que posso ser, não um professor imaginário que só existe na teoria mas vir a ser mais que um professor como na analogia feita por Rubens Alves, um eucalipto e sim um verdadeiro educador como um respeitado jequitibá . A experiência fomentou o meu gosto pela leitura, pela pesquisa, e a vontade de querer apresentar o melhor possível (Prof. Colibri).

A formação de professores, inicial ou continuada, deve fornecer bases para a construção e a reconstrução de saberes profissionais. Neste texto, que se constitui parte do capítulo de análise dos resultados da pesquisa de Mestrado, que teve como título *Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes: um estudo de caso no seio do Programa Rede UNEB 2000*, há uma explanação acerca dos saberes construídos e reconstruídos pelos (as) professores (as) ao longo do curso de formação inicial (pedagogia) do referido Programa. Tal explanação se assenta em observações e análise de dados coletados durante a realização da pesquisa e oferece ainda um estudo acerca dos processos de formação docente como ponto de partida para o embasamento teórico-prático desses profissionais e para a

ressignificação dos seus saberes. Devemos salientar que os problemas que observamos na escola e em sala de aula, pontuados nas entrevistas durante a nossa pesquisa, resultam, prioritariamente, de décadas do descaso político com o sistema educacional, o que se reflete na formação dos profissionais docentes.

Não se pode estudar a formação do professor sem um olhar apurado sobre a escola como instituição social e historicamente determinada. A discussão em torno do significado da escola, nesse contexto, merece atenção especial, enquanto corpo organizado que propicia condições para a construção de conhecimentos. Ora, se a escola deve propiciar essas condições, ela precisa ser encarada como espaço também de socialização de saberes. Como não é estática nem intocável, precisa estar aberta para garantir o acesso de todos, principalmente aos alunos de classes desfavorecidas. Considerando o professor como sujeito ativo e participante dessa escola, e não como um “idiota cognitivo” conforme cunhou Tardif (2002), pareceu-nos fundamental compreender tal organização e o contexto histórico que permeou a formação desses sujeitos no Brasil e na Bahia a fim de buscar respostas para nossas questões de pesquisa.

Podemos depreender, através de estudos realizados por Torres (1980) e outros estudiosos, e por meio de nossa própria observação e prática no campo educacional escolar, que a realidade do trabalho docente não se dá em terreno sem escarpas. O profissional professor traz como herança uma formação de cunho fortemente teórico, assentado em modelos educacionais provindos do passado e pouco fundado sobre o cotidiano do trabalho docente. Como, então, exigir um professor agente transformador social sem oferecer-lhe recursos materiais, financeiros, enfim, ferramentas e condições apropriadas ao desempenho de suas funções? Sem desejar esgotar a questão ou colocá-la tão somente como pergunta retórica, esta é, sem dúvida, uma das preocupações de muitos profissionais e pesquisadores da área. Com isso, queremos afirmar que não se pode analisar a formação de professores sem que se considerem os estruturantes sociais e políticos da profissão.

Convenhamos que essa reflexão acerca dos saberes dos professores, após o curso de formação inicial da REDE UNEB, está apenas iniciando e, por isso, nossa preocupação “em não tomá-la como pronta ou definitiva. Permanece como desafio,

deste modo, a complementação, o aprofundamento e a continuidade do diálogo sobre o tema” (SANTOS, 2004), assim como a nossa grande inquietação: **Que saberes profissionais os professores egressos do programa REDE UNEB 2000 reconstruíram com a formação inicial? Como são mobilizados esses saberes no contexto da prática de ensino destes professores?**

Repensando a formação dos professores, a partir da análise das suas práticas pedagógicas, convém lembrar, ainda, Pimenta (1999), quando identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos relevantes nos estudos sobre identidade profissional do professor. Partimos da premissa de que essa identidade é construída desde a reafirmação de tais práticas, da necessidade de estarmos em constante vigilância sobre o significado do ser professor e de confrontarmos essas práticas sempre à luz da teoria: isso não significa anular práticas significativas e desconsiderar saberes construídos ao longo de dez, vinte, trinta ou mais anos de profissão. Até porque é na experiência do trabalho docente que se desenvolvem as competências necessárias à profissão, e é também a ocasião em que se desenvolve a identidade profissional.

Neste estudo, estivemos debruçadas sobre o programa REDE UNEB 2000 no que concerne à prática dos professores na sala de aula e a (re)significação de saberes assimilados e reconstruídos ao longo do curso. Buscamos, então, relacionar o que aprenderam como saberes profissionais no referido programa e como mobilizaram esses saberes em sua prática na sala de aula (mediante observações e entrevistas). A discussão sobre o tema dos saberes profissionais docentes surge em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990, com base nos estudos de Tardif (2000) e de Tardif e Lessard (1999). Um dos motivos que contribuíram para a emergência dessa discussão foi o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a formação dos professores em busca de um repertório de conhecimentos para garantir a legitimidade da profissão e, a partir daí, haver uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo.

Para compreendermos a relevância dos saberes docentes na prática profissional no contexto deste estudo, estabelecemos uma interlocução com os sujeitos da pesquisa. Nessa interlocução, traremos as falas dos professores, ouvidas

nas entrevistas, nas conversas; depoimentos escritos, relatórios de atividades e observações de reuniões pedagógicas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALUNOS NO INÍCIO DA FORMAÇÃO

Acompanhamos os professores alunos no início do processo de formação através de visitas contínuas às escolas – campo de estágio, conforme descrição feita nesse estudo. Procedemos a observações sistemáticas e assistemáticas semanalmente, ao longo de dois anos, e nos deparamos com posturas diversas em relação ao planejamento, que foi nossa primeira categoria de análise. Nesse particular, os professores tinham uma concepção de planejamento de ensino dissociado da sala de aula, não sabiam por que planejar visto que recebiam fichas e formulários prontos da secretaria. O planejamento se resumia, assim, a uma listagem de conteúdos e a uma ação burocrática.

No que concerne à seleção dos conteúdos, os professores, em maioria, seguiam os manuais do mestre já que não dispunham de outras fontes de pesquisa para contextualizá-los. Esses professores trabalhavam 20 horas semanais e no turno oposto estavam na Faculdade; o município não disponibilizava acesso à Internet e nem contava com biblioteca que lhes possibilitasse um trabalho mais apurado de pesquisa e, por conseguinte, uma melhor formação. Com o advento do programa REDE UNEB e por exigência do convênio assinado pela prefeitura com a Universidade, passaram a ter acesso a livros, mas as dificuldades financeiras eram muitas e, muitas vezes, os professores tinham que se locomover para estudar, comprar outros livros, adquirir cópias, tudo isso dificultava a prática da leitura, a fim de que compreendessem a importância e o lugar dos conteúdos na prática docente. Isso significou uma grave limitação no processo da formação.

Deste modo, os professores associavam, quase exclusivamente, o conteúdo a ensinar ao livro didático. Observamos, ainda, que eles não tinham liberdade para opinar na escolha, seguiam, na maioria das vezes, o índice sem crítica ao que ali estava escrito, não problematizavam e trabalhavam de maneira descontextualizada. Nessa intersecção do livro didático com os conteúdos, identificamos o saber fazer, aqui compreendido como metodologia que descreveremos no parágrafo que segue.

O conceito dos professores sobre metodologia era equivocado e reducionista. Para eles, metodologia era simplesmente técnica ou dinâmica de grupo, não compreendiam as concepções subjacentes, até mesmo as dinâmicas não possuíam relação com o que estavam desenvolvendo naquele momento; não compreendiam a importância de teorizar sobre as práticas. Foram momentos desequilibradores porque um grande desafio se impunha: compreender que concepção norteava o seu fazer didático.

Durante todo este período, pudemos também observar como se davam as relações interpessoais, na sala de aula, compreendidas como relação professor e aluno /professor e seus pares. Convém dizer, a respeito dos alunos, que eram relações de amizade, considerando que os professores residiam na localidade, alguns nasceram e vivem no mesmo local onde vive a maioria dos alunos. Entretanto, os professores demonstravam um frágil conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo das crianças e adolescentes. Por exemplo, pareciam se interessar pouco sobre o processo de aprendizagem das crianças (Como aprendem? Com que ritmo?) As relações entre os pares eram relações de vizinhança e até de parentesco, mas observamos muitas desavenças por questões político-partidárias que dificultavam a socialização do fazer didático-pedagógico, principalmente do ato de planejar.

Nas práticas dos professores, voltamo-nos também ao processo de avaliação: os professores não pareciam possuir uma concepção emancipatória ou progressista de avaliação, nem a concebiam como um processo relacionado a outros elementos do planejamento (conteúdos, objetivos e metodologia). O conceito destes sujeitos era ainda bastante tecnicista, a exemplo do uso recorrente de questionários fechados, provas com data marcada, um verdadeiro “monstro de sete cabeças” (HOFFMANN, 1991), atribuindo, muitas vezes, ao aluno a responsabilidade pelo “fracasso” nos resultados.

Estes são alguns elementos provindos de registros de observações realizadas nas escolas em que os professores atuavam antes de concluir o curso da REDE UNEB 2000.

Podemos afirmar, então, que as observações que procedemos, neste estudo, remetem ao início do processo de formação dos professores, desde o primeiro semestre do curso, ou seja, acompanhamos durante dois anos.

Além das aulas observadas e das entrevistas individuais e coletivas, participamos de outras atividades desenvolvidas no âmbito da escola (gincanas, reuniões e comemorações previstas no calendário escolar). Identificamos, assim, as categorias que dão suporte à análise desse estudo e que apresentaremos em seguida.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresentaremos a seguir nossas categorias e subcategorias de análise. Não foram categorias pensadas a priori, mas emergidas do contexto da pesquisa, no processo de observação e das respostas emanadas dos questionários e entrevistas. Estas categorias foram constituídas no sentido de buscar esclarecer a nossa problemática de pesquisa. Neste sentido, organizaram-se em torno dos saberes que os docentes mobilizaram e ressignificaram com o processo da formação inicial propiciado pelo programa Rede UNEB. Constituem-se, assim:

Categoria 1 – O olhar dos professores sobre o programa REDE UNEB 2000: aspectos positivos e negativos.

Categoria 2

Os saberes ressignificados pelos professores.

- a) Planejamento de ensino-aprendizagem;
- b) Metodologia de ensino;
- c) Seleção e organização de conteúdos;
- d) Avaliação da aprendizagem;
- e) Relações interpessoais.

Subcategorias

Em seguida, apresentaremos nossa conceptualização em torno dos saberes docentes que se constituíram em subcategorias, a saber:

a) Planejamento do processo ensino-aprendizagem.

Convém explicitar que não podemos nos limitar à dimensão técnica do planejamento. Acreditamos que tal prática de organização reflexiva da ação se apoia sobre a intervenção numa realidade, tratando-se, pois, de uma ação crítico-reflexiva. Para além da dimensão da técnica, na qual a função do planejamento é tornar clara e precisa a ação, devemos organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente a nossa ação. (GANDIN, 1993, p. 22). Realizamos uma reflexão do planejamento em intersecção entre os aspectos que lhe são inerentes – o político e o pedagógico – a fim de, a partir dessa perspectiva, analisar os saberes ressignificados pelos sujeitos pesquisados. Com esse olhar, buscamos entender a construção do planejamento como um processo educativo concebido como uma prática que sublinha a participação, a democracia e a libertação, o que, para Gandin (1993, p. 12), é a união entre a vida e a técnica para o bem-estar do homem e da sua sociedade.

b) Metodologia de ensino.

A palavra método provém do grego – meta: caminho; hodós: fim – significando, pois, desde a sua acepção primária, o caminho que leva a determinado fim, evitando improvisos ou tentativas aleatórias e reducionistas quanto aos procedimentos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que estabelece coerência e consistência e determina o teor dos conteúdos veiculados na sala de aula. Existe, portanto, uma indissociabilidade entre conteúdos, métodos. A temática da metodologia do ensino, particularmente neste estudo, é complexa, visto que se encontra no seio da prática de ensino. Na maioria das vezes o entendimento necessita de uma fundamentação teórica para melhor compreendê-la. Convém ainda dizer que a metodologia tem o seu lugar ainda nas seqüências didáticas no momento em que o professor aborda os conteúdos, utiliza os recursos, bem como a forma que o docente utiliza para tornar suas aulas mais interessantes.

Existem diversos olhares acerca da metodologia de ensino, tais olhares se devem ao percurso histórico. Isso nos leva a compreender que não existe uma forma linear de compreendê-la. Para cada tempo um entendimento. Sabemos que para cada abordagem de ensino (tradicional, escolanovista, tecnicista, histórico-dialética, construtivista, socioconstrutivista, etc.) existe uma metodologia, reafirmamos, por isso mesmo, que ela é polissêmica. Nesse sentido, concordamos com Alonso (1989), quando diz que metodologia de ensino se constitui em um grande desafio didático na prática do professor, devendo a formação possibilitar a ressignificação desse tipo de saber, principalmente no que tange às práticas nas quais subjaz, ainda com muito peso, o dogmatismo metódico que encaminha para discriminações econômicas e sociais, que são geradas fora e dentro da escola.

c) Seleção e organização de conteúdos.

Essa categoria merece atenção especial devido a sua importância no momento do planejamento de ensino no que tange à escolha dos conteúdos a serem trabalhados da sala de aula, vale considerar nesse momento a incompletude e o inacabamento dos sujeitos que adentram à sala de aula, visto que, cada um tem a sua forma e seu momento para aprender. O cuidado e atenção dispensados nesse momento da prática de ensino são de fundamental importância. Observa-se a necessidade de um tratamento mais acurado, uma vez que muitas vezes, tal organização se prende a uma tendência tecnicista de educação, de forma verticalizada que recai sobre a prática de ensino bem como, no ato de aprender; na maioria das vezes, listagens prontas, pelos órgãos oficiais reguladores da educação no Estado e no País como se fossem a única maneira de tratar esse elemento do planejamento.

Martins (1989a) questiona a responsabilidade da seleção e organização dos conteúdos e evidencia a relevância desse processo dentro da didática teórica¹ e da

¹ Didática teórica – aquela desenvolvida nos programas da disciplina em cursos de formação inicial ou continuada, e que se explica segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciada desta. Didática teórica – aquela desenvolvida nos programas da disciplina em cursos de formação inicial ou continuada, e que se explica segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciada desta. (MARTINS, 1989a, p. 21).

didática prática² e mais uma vez compreendemos que as questões históricas que permeiam as várias teorias da educação determinam a importância da seleção e organização criteriosa desses conteúdos.

No transcurso da prática de ensino ao interagir com seus alunos os professores ficam a se questionar acerca de tais conteúdos, ou seja, aqueles que são enviados pelas Secretárias de Educação e a realidade de seus alunos. Ora, para obter significado os conteúdos trabalhados em sala de aula só adquirem pertinência quando se inserem no cotidiano dos alunos; tais conteúdos precisam respeitar os saberes e histórias de vida daqueles e dos professores. É com esse pensar que assumimos o conceito de conteúdos escolares neste trabalho, sendo aqui considerados como instrumentos necessários a um fazer educativo sociopoliticamente definido.

d) Uso do livro didático.

Essa subcategoria emerge das falas dos professores: o livro didático, também visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecida por alunos e professores na sala de aula investigada (NUNES-MACEDO, MORTIMER, GREEN, 2004). A análise das interações face a face, que constituem o uso do livro didático pode ser fecunda não apenas para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas em geral, mas também como instrumento que pode se apresentar como obstáculo e, ao mesmo tempo, a depender do seu uso, como meio propiciador do senso crítico e da mediação do processo ensino – aprendizagem.

De modo geral, podemos afirmar que os livros são produzidos dentro de realidades que se destinam a uma proposta de ensino massificadora: alunos com lacunas de conhecimentos e professores com uma inadequada formação (inicial ou continuada) e submetidos a precárias condições de trabalho (ROMANATTO, 2004). O livro didático no trabalho docente revela duas faces da prática dos professores: aquela em que há o diálogo entre livro didático e professor, onde ele é sujeito do conhecimento e o livro é o objeto do seu conhecimento, e aquela em que o livro é

² Didática Prática – aquela vivenciada pelos professores nas escolas de ensino fundamental e médio, e que se explica pelos determinantes do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação às exigências sociais. (MARTINS, 1989a, p. 21).

utilizado como um guia que determina a prática pedagógica na qual o professor perde o papel de sujeito. Como afirmou D'Ávila Maheu (2001, p. 187):

O manual escolar, usado de forma mecânica e acrítica, passa, assim, a obscurecer o processo de mediação didática que o professor poderia levar a cabo, a partir de situações de ensino-aprendizagem instigantes na sala de aula. Ele se interpõe a meio-caminho, entre o professor, que o reproduz nas atividades de ensino, e o aluno, que o assimila.

Concordamos com a autora em questão e acrescentamos que o fundamental é que o professor perceba o livro didático como mais um recurso a ser utilizado, que fuja de uma utilização linear, que o observe e que ele esteja em sintonia com a realidade sociocultural de seus alunos.

e) Avaliação da aprendizagem.

Essa categoria nos reporta à necessidade de novas maneiras de sistematizar a prática educativa, conseqüentemente ressignificar saberes da experiência. Nessa situação, é um dos elementos do trabalho docente e foco de muitos debates é a avaliação do ensino e das aprendizagens. Em um cenário em que a forma de planejar e materializar o fazer docente está sendo diversificada, para não ser indiferente aos diferentes percursos de aprendizagem dos educandos, a maneira de avaliar também precisa ser repensada. Em outras palavras, a ressignificação de saberes e o entendimento do que seja avaliação são necessários para que se produzam práticas avaliativas mais críticas e emancipatórias.

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa. O autor aponta, ainda, que as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, quando são comparados desempenhos e não objetivos aos quais se deseja atingir. E continua:

[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. [...], a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários (LUCKESI, 1999, p. 43-44).

f) Relações interpessoais.

Compreendemos que essa categoria constitui um saber por meio do qual acreditamos ser possível trabalhar grandes mazelas que castigam a relação entre professores e alunos. O processo de aprendizagem está atrelado às relações interpessoais. Nesse âmbito, encontra-se um infindável número de sujeitos, circunstâncias, espaços e tempos. As relações familiares, sociais, institucionais estão estreitamente relacionadas aos resultados finais de avanços ou estagnações em processos de aprendizagem.

Piaget foi o precursor da ideia de que as relações interpessoais estão também intimamente ligadas às intersecções de estruturas de pensamentos; isto se considerarmos cada indivíduo como portador de conhecimentos únicos e de estruturas de pensamento únicas de acordo com sua constituição biológica, oportunidades sociais e culturais, experiências e interações. Se pensarmos, como demonstrou o autor, que existe uma matriz cognitiva que possibilita o desenvolvimento da inteligência e que esta matriz é comum à espécie humana, devemos atentar também que, para esse desenvolvimento ocorrer, é imprescindível a ação, que se desenvolve no seio das relações interpessoais; para o sujeito avançar na construção dos próprios conhecimentos, é preciso conectar-se consigo mesmo, com as informações e saberes que dispõe e, ao mesmo tempo, precisa conectar-se com o outro que, invariavelmente, possui conhecimentos, informações e saberes diferentes. Mediante confrontação, comparação e reflexão desse processo interativo resultará o avanço do conhecimento pessoal e coletivo. Aí se dão as intersecções de estruturas do pensamento.

Convém trazer ainda um elemento de grande importância nas relações interpessoais: a afetividade como elo importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares. Nesse sentido, compreendemos que, a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Desse modo, a afetividade deve se fazer presente em todos os níveis de desenvolvimento humano, como bem nos explica a teoria psicogenética de Henry Wallon, segundo a qual a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento (DANTAS, 1992, p. 85). Para este teórico, a emoção ocupa o papel de mediador do desenvolvimento cognitivo. O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade a fim de ampliar o horizonte da criança e encaminhá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social. Na concepção walloniana, tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da criança, de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para melhor poder estimular seu crescimento individual, ao tempo em que se constrói para lidar com seus pares. A partir da explicitação e da conceituação de cada categoria de análise, aqui elencada, passaremos a trazer as falas dos professores, sustentadas pelo nosso olhar e pelo referencial teórico do estudo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como os professores viram o programa, afinal? Quais seus aspectos positivos e negativos? Que saberes profissionais reconstruíram com a formação inicial? A formação inicial logrou êxito nesse particular? Como mobilizaram esses saberes nas suas práticas? Essas questões norteadoras permearam todo o processo de análise dos dados e o que obtivemos como resultados apresentamos a seguir.

Categoria 1 – O Olhar dos Professores sobre o Programa Rede Uneb 2000: Aspectos Positivos Negativos

A REDE UNEB me fez dar um salto na vida tanto pessoal como profissional, ela foi um abrir de portas e compreender que dependia de mim abrir as outras portas para dar outros saltos a partir daí. Eu estou fazendo a pós em História pela PUC, quero ser pesquisadora. (Professora Beija-Flor).

Eu não vejo que o tempo foi pouco, abriu a cabeça de muita gente aqui no Município, trouxe o conhecimento; ainda sou a favor das aulas presenciais, e a REDE UNEB possibilitou isso, o que sinto muito hoje é não ter a REDE UNEB aqui no Município, acho que a REDE UNEB deveria estar aqui outra vez; tudo que a gente viu na pós-graduação de Didática lembramos muito, muito de vocês, professoras de Estágio, do compromisso e do conhecimento de vocês. (Professora Rosa).

Com a REDE UNEB eu cresci muito como pessoa e em todos os sentidos, porque antes eu lia pouco e hoje eu leio demais. Tem momentos que fico com vergonha, meus filhos me criticam, meu marido me critica, porque falam e eu estou lendo nem ouço eles falarem, e como profissional cresci, tenho uma nova visão da profissão. (Professora Jandaia).

Podemos deduzir, através das falas dos professores, a importância da formação inicial e as possibilidades que essa formação trouxe, no sentido de criar oportunidades para se refletir sobre as questões educacionais em uma situação concreta, num município onde os professores puderam repensar suas práticas, refletir sobre as relações que se estabelecem na escola, as relações entre administração do sistema municipal /rede de ensino, entre diretor / professor, professores /alunos. Por meio dessas falas, compreendemos a importância que eles dispensam à formação. Entretanto, não parecem valorizar nitidamente os saberes da experiência (TARDIF, 2002), isto é, não compreendem que os saberes experienciais não provêm exatamente de instituições de formação nem de currículo, são saberes da sua prática e se constituem elementos da cultura da ação docente e são fundamentais na constituição do *ethos* e identidade profissional.

Convém ainda ressaltar a compreensão que tivemos, subjacente às falas dos professores, que eles demonstraram a consciência da inconclusão “[...] inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 50), – embora o curso tenha proporcionado crescimento, mudanças, sentimos que os professores entrevistados não se acomodaram, compreenderam que o curso trouxe a compreensão de que mudar é difícil, mas não impossível; esse pensar é considerado aqui como aspecto positivo.

Buscamos, através desse trabalho de escuta, compreender os aspectos negativos do curso na opinião dos professores; encontramos um pouco de dificuldade durante a entrevista para trabalhar esse tópico, pois eles demonstraram

certa resistência para responder. Só foi possível, em meio a muitas conversas e negociações, pois ainda paira o entendimento de que a crítica é algo perigoso, principalmente se tratando da Universidade, visto que a ideia de instituição sacralizada e detentora do conhecimento é, ainda, marcante.

Contudo, alguns, mesmo de maneira tímida, arriscaram em se posicionar, em que pesem o olhar e a expressão facial reprovadores de alguns colegas. Vejamos a seguir:

Como ponto negativo eu penso que foi a escolha de alguns professores, não todos, alguns foram pegos por indicação. Para REDE UNEB 2000 eles não se preocuparam não houve critérios, foram escolhidos como amigo de fulano, do coordenador, de não sei quem, eram professores sem experiência, a coordenação geral da rede UNEB 2000 escolhia pelo currículo, sem responsabilidade. Alguns professores se apresentavam fracos, na parte de alfabetização ficou a desejar. Tivemos um professor [...] a crítica que eu faço é que os professores para trabalhar na REDE UNEB deveriam compreender sobre formação de professor e ter experiência. (Professor Cravo).

Negativo foi a correria, não ficava nem fim de semana para planejar as aulas. (Professora. Jandaia).

Foi complicado, o acúmulo de trabalho foi grande, por conta de trabalhar e estagiar ao mesmo tempo; todos os minutos eram sagrados, nós estudávamos em grupo, perdíamos todos os finais de semana. (Professora. Rosa).

A partir desses depoimentos, compreendemos que os professores ficaram atentos aos avanços e às dificuldades encontradas no decorrer do curso e ao desconhecimento da sua dinâmica. Entretanto, faltava alguém que lhes desse as devidas explicações sobre o Programa. As queixas relacionadas com o tempo demonstram o desconhecimento sobre as exigências acadêmicas provindas de um curso superior, e expressam a situação social desvantajosa em que se encontram os professores no nosso país (a necessidade de trabalhar 40 horas ou mais e, muitas vezes, em várias instituições).

No Brasil, a desigualdade social é gritante e a formação de professores é um desafio a ser enfrentado. Nesse sentido, vemos como ponto positivo o fato de o programa REDE UNEB 2000 visa qualificar profissionais do magistério, saindo dos espaços privilegiados e restritos da Universidade para possibilitar a tais profissionais condições para cursar uma formação inicial. Por outro lado, concordamos que o

tempo destinado à formação no início do curso deixou a desejar, fato comprovado nas observações feitas neste estudo pelos professores.

Categoria 2 – Saberes Docentes Ressignificados nas Práticas dos Professores

Os relatos que trazemos à baila nos possibilitaram analisar e discorrer sobre os saberes reconstruídos no decorrer do curso, ainda que os professores não tivessem tal consciência. O que nos chama a atenção é que esses professores não estabelecem uma relação explícita entre os saberes disciplinares (providos dos estudos universitários) e os saberes da experiência (os primeiros são colocados como exteriores à prática docente). Em realidade, os saberes disciplinares e curriculares, segundo Tardif (2002), são filtrados pelos saberes da experiência; ao exercer a prática, os professores vão eliminando aquilo que não tem aplicação na realidade em que atuam e conservam o que pode ser útil e aplicável no cotidiano do seu trabalho.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes da experiência seriam o núcleo vital do saber docente. Ao questionarmos os professores sobre o significado da REDE UNEB 2000, percebemos que, em nenhum momento, eles se reportaram à importância de saberes anteriores ao curso, é como se não existissem, pareciam “tábulas rasas.”

Outro aspecto que ressaltamos nessa análise é a baixa autoestima dos professores, percebida durante a observação das atividades e nas entrevistas. A autoestima se define como um sentimento de gostar de si mesmo. Diferente de autoconceito, que se refere à noção ou ideia que alguém faz de si mesmo, a autoestima é um sentimento que se vai construindo ao longo do desenvolvimento humano e faz parte da vivência profissional.

Em nossas observações, pudemos verificar o quanto os professores tinham dificuldades em falar de si; ao mesmo tempo, se cobravam muito no que diz respeito à profissão. Mesmo apresentando olhares diferentes e práticas mais elaboradas e mais fundamentadas, em muitos momentos, notamos neles medo em afirmar que cresceram, era preciso que insistíssemos frente às colocações de desânimo.

No dizer de Freire (1996, p. 43), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer; mas pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores, cursos e Universidades, que iluminados intelectuais discursam e escrevem desde o centro do poder; pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o “professor formador” (o termo professor formador é a denominação do professor que atua no Programa REDE UNEB 2000).

Quanto ao “planejamento de ensino”, emergido no nosso trabalho, constatamos na fala dos professores certa resistência ou mesmo certo desconhecimento da sua importância no exercício da profissão. Várias razões repousam por detrás dessa questão, sobre as quais iremos nos debruçar a partir das falas que se seguem.

PLANEJAMENTO DE ENSINO

Compreendemos a relevância do planejamento escolar enquanto um aliado da prática do professor, um elemento que norteia e orienta a partir das falas dos professores:

No dia- a- dia da minha prática pedagógica, pude perceber que o curso de Pedagogia (REDE UNEB 2000) tem me ajudado a trabalhar melhor, objetivando todas as minhas ações e dando um rumo consciente ao meu planejamento, tendo em vista as reais necessidades do meu alunado, e dimensionando a minha visão de ensino. (Professora Sabiá).

A realidade de não planejar não é normal, mas é comum, cabe a nós termos outro entendimento e provocar mudanças. (Professora Violeta).

Você planeja a aula, muitas vezes consegue alcançar o objetivo de acordo com a turma, outras vezes você sai frustrada, você olha e observa, vê que o objetivo ficou lá atrás e você tem que replanejar, vejo que é uma busca constante. (Professora Jandaia).

Os professores percebem a defasagem entre os objetivos especificados no planejamento prévio e muitas vezes determinado pela escola e pelos interesses e necessidades práticas dos seus alunos, como uma questão de falta de “adaptação”

(é o que vemos na fala da professora Jandaia). Isso demonstra que a consciência gerada na prática diária só atinge um determinado nível de explicação, não chega à compreensão do problema, que não está só em currículos com conteúdos distantes ou adaptados à realidade dos alunos, mas está, principalmente, em não compreender o planejamento escolar como importante momento de elaboração teórica das tarefas docentes, nas quais a reflexão e a avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem possuem como marco referencial a intenção política de intervir na realidade escolar dos alunos.

Continua a professora Jandaia:

O planejamento é necessário, hoje eu não me vejo mais na sala de aula sem o meu planejamento é como se eu estivesse nua fazendo alguma coisa errada, sempre na escola, nas reuniões estou batendo nessa tecla, não existe o professor ir para sala de aula sem planejar.

A professora Jandaia trabalha 40 horas semanais; além de exercer a docência, exerce a função de coordenadora pedagógica da Escola Bosque dos Pássaros. Ela demonstra que os saberes acadêmicos foram importantes na ressignificação dos saberes pedagógicos profissionais. Em muitos momentos da sua fala, quando se referia à escola, mencionava sua gestão participativa e ressaltava a importância de trabalhar e planejar em grupo, aceitando sugestões, discutindo e tomando decisões. E acrescenta:

A escola somos nós e se nós não formarmos um grupo sólido, que adianta essa escola? Se nós não nos respeitarmos o que vamos levar para os alunos? Nós aceitamos sugestões críticas no sentido de fazer alguma coisa para que a escola e a comunidade cresçam.

O planejamento escolar é o planejamento global da escola (LIBÂNEO, 1992). Como planejamento global entendemos a organização de todas as ações que se desenvolvem, e nessas ações estão contidas reflexões a respeito de todas as decisões que deverão ser tomadas, essas decisões necessitam de um pensar crítico sobre as questões sociais e políticas que permeiam a escola e seu entorno.

Entendemos que o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias porque lida com sujeitos aprendentes, portanto, sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Decidir, prever,

selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, em longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo, foi o que vimos na fala da professora Violeta.

Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Lembremos que a professora Jandaia diz: “O planejamento é necessário; hoje, eu não me vejo mais na sala de aula sem o meu planejamento.” Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico: Como planejar? Quais as ações presentes e como proceder do ponto de vista operacional, uma vez que é entendido que o planejamento é um processo, um ato político-pedagógico e, por conseguinte, não tem neutralidade porque sua intencionalidade se revela nas ações de ensino? O que se pretende desenvolver? Qual o cidadão que se deseja formar? E qual sociedade se pretende ajudar a construir?

Para construir o plano, em primeiro lugar, pensamos sobre as fases, os passos, as etapas, as escolhas que implicam em situações diversificadas e estão presentes durante o acontecer em sala de aula, num processo de idas e vindas. Contudo, para efeito de entendimento sobre o plano, indica-se a realização de um diagnóstico, aqui compreendido como uma situação de análise, de reflexão sobre o circunstante, o local, o global.

No contexto didático-pedagógico, averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas (retrato sociocultural do aluno), a cultura institucional, a filosofia da escola, enfim, as condições objetivas e subjetivas nas quais o processo de ensino irá acontecer.

Compreendemos, ainda, que no planejamento de ensino, devem estar articuladas as atividades docentes, a proposta pedagógica e o contexto social, a compreensão do modelo de sociedade e o sistema de governo que o influenciam. A professora Jandaia demonstra possuir uma visão coletiva e participativa de planejamento. Para entender a escola, sua organização, o processo de ensino que

nela se desenvolve, não basta analisá-la nas suas dimensões internas, mas vê-la inserida numa totalidade social e histórica.

A respeito da dimensão pragmática do planejamento, os professores afirmam que:

Na Rede UNEB 2000, a ênfase maior foi no planejamento talvez a professora de estágio supervisionado diagnosticou que os professores de Vera Cruz têm dificuldade no planejamento, não entro na sala sem planejamento uso como pesca, não entro na sala sem o roteiro. Planejamento hoje é uma questão particular, você deve estruturar o que é pedagogicamente correto. (Professor Cravo).

Planejar não é engavetar, é colocar em prática aquilo que planejou—Era assim: olhou e seguiu o livro didático e o modelo que estava ali, antes era assim, os livros estão aí copie tudo, isso para mim era planejamento. Na Rede UNEB, tive outra compreensão, aprendi a refletir sobre o planejamento e currículo e perceber o que é e o que não é importante saber, as necessidades, hoje é realizar um diagnóstico uma reflexão e ver os aspectos mais importantes. (Professora Sabiá).

Se pretendemos, neste trabalho, identificar a ressignificação dos saberes pelos professores, no que diz respeito ao planejamento na sua intersecção entre os aspectos político e pedagógico, arriscamos afirmar que esses professores foram além da concepção do planejamento enquanto uma técnica. No contexto do planejamento de ensino, pudemos inferir que de dez professores observados, oito demonstram haver operado mudanças significativas em suas práticas (80%).

Vejamos o entendimento da professora Rosa:

O planejamento é fundamental mesmo que você não ponha no papel, mas que você em casa pelo menos pense, o que eu vou planejar? O que vou fazer amanhã? O que eu quero alcançar com os meus alunos? Estou muito distante? A gente sente a sede do aluno. A gente trabalha só! Trabalhando na Secretaria de Educação, sobre o planejamento eu não vi muitas mudanças após REDE UNEB 2000, vi muitas ironias em relação ao planejamento. Mesmo porque a Secretaria não dá o suporte in loco, têm muitos que nem planejam.

“Tem muitos que nem planejam [...]” diz ainda a professora Rosa. Com certeza, a prática do não planejar, do *laissez-faire* é uma constante na vida dos professores de maior experiência. O problema é que, em grande parte, a falta de

planejamento incide sobre a prática de ensino dos professores e isso pode trazer prejuízos ao processo de aprendizagem. E nem todos são tão bem preparados, tão bem formados, a ponto de poderem prescindir de um plano de trabalho antes da sua aplicação prática.

A construção do planejamento é um processo de reflexão e reconstrução de saberes da experiência; é uma prática que sublinha a participação, pelo menos em tese. Para Gandin (1993, p. 12), é “[...] a união entre a vida e a técnica para o bem-estar do homem e da sua sociedade.”

Acreditamos que a professora em questão tece comentários que demonstram compreender a importância do planejamento, entretanto, critica a falta de atenção e de orientação do órgão gestor responsável em orientar e acompanhar a execução do planejamento.

Quando a professora Rosa diz: “Tem muitos que nem planejam [...]”, convém que nos reportemos a Fusari (1989), que afirma existir certa confusão, insatisfação, descrença e até desprezo para com o planejamento. Ele comenta a frequência significativa em que ouve falas do tipo: “Vivo no improviso e é impossível planejar o trabalho docente” ou “Transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algumas coisas, entrego e pronto. Cumpri minha obrigação.” E também: “Acho importante, mas é uma coisa tecnicista e mecânica que nada tem a ver com a realidade da sala de aula.” Como já foi dito, essas são situações comuns. Mas não basta constatá-las. A essas falas argumenta: É preciso perguntar por que os professores veem o planejamento dessa maneira e como é possível superar essa visão e recuperá-lo como algo indispensável para a prática social docente.

Quando nos referimos à construção do planejamento, quatro questões são imprescindíveis: de qual intenção partimos? O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente para diminuir essa distância? Estes questionamentos estão implícitos na fala da professora Rosa. A pergunta “O que queremos alcançar?” supõe, certamente, a busca de um posicionamento provisório a respeito do homem e da sociedade, a respeito da Educação. É um duplo posicionamento: político e pedagógico, mas que não podem ser dissociados. A resposta à segunda pergunta traz aquilo que se deve chamar de diagnóstico. O juízo da realidade, o conhecimento dos conflitos

psicológicos existentes na relação educativa; dentre esses, a relação professor e aluno, as histórias de vida do professor e o seu processo de formação.

A terceira questão aponta para o que é necessário e possível, concretamente, para diminuir a distância entre o que se faz e o que se deveria estar fazendo. É o que chamamos políticas da ação. Para tal, faz-se necessário que essas políticas de ação sejam implementadas e possibilitem ao professor compreender os fundamentos teóricos que viabilizem a construção do planejamento escolar em sua totalidade, é necessário considerá-lo num processo de elaboração, execução e avaliação.

Além da técnica, é importante observar, na construção do planejamento, o contexto socioeconômico, político e cultural, porque é neste todo que está integrada a educação e, além disso, se não se conhecer a realidade não se pode realizar um diagnóstico seguro desta. A construção e consideração da identidade da instituição, para a qual se planeja, é o primeiro passo para a coerência do planejamento.

Convém explicitar, nesse momento, que, para a construção dessa identidade, é necessário que a instituição tenha autonomia. Todavia existem nas escolas programas do governo, implementados nos planejamentos dos professores, que buscam resolver as distorções idade / série, os programas de aceleração, programas para viabilizar o processo de inclusão que, muitas vezes, não atendem às necessidades da instituição e do seu corpo docente e discente. Essas iniciativas buscam minimizar as tensões existentes na escola, porém ainda se faz necessário repensar a coerência que existe com o saber e o saber fazer dos professores, e se eles consideram a riqueza das experiências dos alunos e suas histórias de vida. Será que esses programas vislumbram que o princípio democrático da educação só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam na formação dos professores e dos alunos? Vale perguntar: mudam os alunos, muda a escola, mudam o professor e o seu planejamento? Mudam as políticas públicas?

Para Fusari (1989), a democratização da educação escolar é um processo que não pode ser feito de forma improvisada, desarticulada e assistemática. Quando se fala em ensino de qualidade, em socialização do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história e em criação de um novo saber, são necessários alguns procedimentos, entre eles a recuperação do processo de planejamento

individual e coletivo dos professores (além, é claro, de um rigoroso processo de preparação das aulas).

Um dos pontos evidenciados nas entrevistas pelos professores foi a falta de importância do planejamento para a otimização do trabalho docente. Os professores entrevistados falavam como viam o planejamento antes da formação na REDE UNEB, caracterizando-o como normativo, formalista, irreal, impossível. Desta forma, ressignificar o planejamento tornou-se um grande desafio para o grupo de professores. Para que a ressignificação aconteça, faz-se necessário que o professor assuma o papel de autor e ator do processo educativo, pois, conforme Vasconcellos (2002), o planejamento só tem sentido se o educador colocar-se numa perspectiva de mudança.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite; PAQUAY Léopold; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALONSO, Oswaldo. A questão da metodológica do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1988.
- _____. Desafios de um processo de profissionalização continuada elemento da teoria e da prática. **Saberes**, Jaraguá do Sul, ano 1, v. 1, n. 2, maio/ago. 2000.
- ANDALÓ, Carmem. **Fala professor?: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANDRADE, Didima; PEREIRA, Ana Lucia; PIMENTA, Selma. Que conseqüências o parecer CNE/ CEB 03/2003 traz para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental? **CEAP: Revista da Educação**, ano 12, n. 1, p. 64-67, mar./maio 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. (Pesquisa, v. 3).

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagem**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BALZAN, Newton César. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carloa R. et al. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96**. São Paulo: Saraiva, 1998.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, v. 14, p. 121-139, 2000.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARVALHO PEREZ, Ana Maria Pessoa. **Formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época).

CATANI, Denice Barbosa et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: ArtesMédicas, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 58-60, fev. 1982.

DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Ironias da educação-mudanças contos sobre mudanças**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

DINIZ, Júlio Emilio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 9., 1998, Campinas. **Documento final.** Campinas: ANFOPE, 1998. (Mimeo.).

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo; Paz e Terra, 1996. (Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento escolar não é um ritual burocrático. **Sala de Aula**, São Paulo, v. 10, p. 34, abr. 1989.

GADOTTI, Moacyr. **Construindo a escola cidadã.** Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura : Secretaria de Educação à Distância, 1998.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Plano, 2002.

GENTIIL, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HOFFMANN, Jussara. M. L. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: [s.n], 1991.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares. As novas tecnologias e a educação escolar. **Revista da FAEEBA**, Salvador, ano 6, n. 8, p. 89-98, jul./dez. 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 7. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: ENDIPE: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101-114.

_____.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

_____. **A socialização profissional de professores.** Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1998.

MAHEU, Cristina D'Ávila. **Decifra-me ou devoro-te:** o que pode o manual didático frente ao professor. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas educativas no ensino de pós-graduação. In: ENDIPE, 13, 2006, Recife, PE. **Anais...** Recife: Ed. UFPE, 2006.

MARTINS, Pura Lucia O. **A didática na atual organização do trabalho na escola:** uma experiência metodológica. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

_____. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização. In: VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a didática.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1989a.

_____. **Didática teórica / didática prática:** para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989b.

_____.; ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lilian Anna. Saberes Docentes e os determinantes da prática social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 11-23, set./dez. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). **Universidade escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NÓVOA, António. Vidas de professores. In: _____. **Os professores e suas histórias de vida**. Lisboa, Portugal: Porto, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.107p

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

_____. Os professores e sua formação. **Nova Escola**, São Paulo, p. 23, ago. 2002.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **De professores pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002. (Entre nós professores).

_____. (Org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002a. v. 1.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola uma calamidade**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ROMANATTO, Mauro. O livro didático: alcance e limites. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, n. 7, 2004. **Anais do VII Encontro Paulista de Educação Matemática**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e qualidade do ensino. In: FERRARI, Alceu Ravanello et al. **Escola básica**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE)

_____. Formação do professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p.17-27.

SANTOS, Robinson. O professor a a produção do conhecimento numa sociedade em transformação. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 35, 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/035/35pc_santos.htm>. Acesso em: 18 abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

STRECK, Danilo (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? - Estratégias do Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1980.

_____.; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Canadá: Lespresses de l'université Laval, 1999.

_____.; _____.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____.; _____.; KREUCH, Claud.. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Programa de implantação de curso intensivo de graduação (PROGRAD)**. Salvador: Ed. UNEB, 1999.

VASCONCELLOS, Celso. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projetos Político-**

Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002.

Artigo recebido em: 10/09/2014.

Aprovado em: 01/04/2015.