

O PROFISSIONALISMO EM QUESTÃO

*Marcos André Ferreira Estácio*¹⁴

(Recebido em 30/04/09; aceito em 01/06/09)

RESUMO: As mudanças ocorridas a partir dos anos de 1980 repercutiram na área educacional e na formação de professores. Esta, muitas vezes, prende-se a atualizações de conceitos e a buscar novas metodologias, distanciando-se da realidade vivida pela escola. Este trabalho objetiva identificar a ação dos professores no ensino de ciências, caracterizando-a enquanto processo de formação para a docência e meio de consolidação do profissionalismo docente. O presente artigo está estruturado em duas partes, na primeira destaca-se a formação de professores com ênfase no profissionalismo e na segunda se apresenta as atuais perspectivas para formação de professores em Ciências. Partimos do pressuposto que a formação docente é um processo contínuo de aquisição de conhecimento para o exercício da docência, que constrói a socialização e configura a identidade pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Profissionalismo Docente; Ensino de Ciências.

ABSTRACT: Changes from the 1980s reflected in education and training of teachers. This often relates to the concepts and get updates on new methodologies, away from the reality experienced by the school. This work aims to identify the action of teachers in teaching science, characterizing it as a process of training for the teaching and way of consolidation of teacher professionalism. This article is structured in two parts, first there is a teacher training with emphasis on professionalism and the second presents the current perspectives for teacher training in science. On the assumption that teacher training is a continuous process of acquiring knowledge for the pursuit of teaching, which builds the social and setup a personal and professional identity.

KEYWORDS: Teacher Training, Teacher Professionalism; Teaching of Science.

1. INTRODUÇÃO

O ato de pesquisar e seu processo, concebido e realizado em estreita relação com as funções do ensino, tem por finalidade resgatar o verdadeiro sentido da produção e divulgação do saber acumulado pela humanidade. Entende-se que o ensino só será verdadeiramente ensino, caso esteja associado à investigação científica. Ensino se faz com pesquisa, extensão se faz com pesquisa. E à pesquisa sem ambos não faz sentido.

¹⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, professor da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Brasil. E-mail: mestacio@uea.edu.br

A realidade educacional brasileira é desanimadora; a crise vivida na contemporaneidade, mas que não é de hoje, pode ser traduzida pelas altas taxas de evasão e repetência, qualidade das escolas e do ensino em drástica redução, taxa de analfabetismo alta, grande aviltamento da questão salarial dos professores, formação inadequada dos educadores, dentre outros.

Transformar essa realidade é condição primeira para a educação passar a ser entendida como instrumento indispensável ao desenvolvimento das potencialidades humanas e alavanca desenvolvimentista do país. Na busca de alternativas para mudar a situação enfrentada pelo nosso sistema educacional, surgem questões como: estudo e análise da formação dos educadores, definição dos saberes inerentes a profissão docente, capacitação contínua dos professores, motivação e condição para os professores exercerem seu trabalho, análise das influências sociais, econômicas, políticas e culturais como fatores determinantes da baixa qualidade do ensino, dentre outras.

Com isso emerge atualmente uma nova exigência na competência dos professores, os quais deverão ser pesquisadores e orientadores, englobando, ainda, a capacidade participativa e crítica. Sua virtude primeira será não dá aulas, mas sim, construir conhecimento com criticidade e qualidade política.

Neste processo de transformação e reforma do sistema educacional, é de suma importância o papel do professor, pois sobre ele recairá a maioria das estratégias capazes de romper com a dramática situação pela qual passa a educação. Por essas razões a formação dos educadores é um ponto fundamental na melhoria da qualidade educativa. Vale lembrar, que dispor de uma base de profissionais qualificados em educação não representa tudo, mas sem dúvida significa a condição necessária para iniciar as mudanças de natureza qualitativa na educação.

Este trabalho objetiva identificar a ação dos professores no ensino de ciências, buscando caracterizá-la enquanto processo de formação para a docência e meio de consolidação do profissionalismo docente. Está estruturado em duas partes: na primeira destaca-se a formação de professores com ênfase no profissionalismo, a partir dos pressupostos de Nóvoa (1991, 1997), Lüdke (1994), Luckesi (1985), Chantraine-Demilly (1997), Pereira (2000), Bourdoncle (1998), Kincheloe (1998) e

outros. Na segunda, apresenta-se as atuais perspectivas para formação de professores em Ciências, partindo das reflexões teóricas de Schnetzler (2000), Maldaner (2000, 2004), Gil-Pérez (2001), Veiga (1998, 2002), Imbernón (2000), Steidel (2004) e Ghedin (2002).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DO PROFISSIONALISMO DOCENTE

As mudanças ocorridas em âmbito internacional, a partir do final da década de 80 do século XX, repercutiram na área educacional e também na produção sobre a formação de professores. “As Ciências Sociais e, mais especificamente a Educação, defronta-se na virada dos anos 80 para os 90 com denominada crise de paradigmas” (PEREIRA, 2000, p. 41).

Partindo desse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação de educadores voltam-se, cada vez mais, para compreensão dos aspectos sociais; destacando e focalizando o papel do sujeito como agente transformador. Nesse cenário, privilegia-se hoje a formação do professor-pesquisador, professor-investigador, ou seja, ressalta-se a importância da formação de profissionais reflexivos, aquele que pensa-na-ação e cuja atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa.

O professor Antônio Nóvoa (1991, 1997), o qual tem dedicado seus estudos ao processo de formação do educador e do profissionalismo docente, observa que a formação docente não deve estar desvinculada das dimensões pessoais que envolvem a formação da pessoa do professor. Para ele, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, visando construir uma identidade, que também é uma identidade profissional.

No entender de Lüdke (1994), a formação do professor precisa ser analisada com base em teorias que estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual. Para Cipriano Luckesi (1985), formar o educador é criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de

ação que vai exercer; o educador nunca estará definitivamente pronto, formado, pois sua preparação se faz no dia-a-dia, na mediação teórica sobre sua prática. E acrescenta que,

a formação do educador não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo (LUCKESI, 1985, p. 26).

Pode-se afirmar que atualmente estamos no período histórico da profissionalização do ensino, por isso, é de suma importância os questionamentos sobre as relações da profissionalização educacional e os saberes docentes. É inegável que as Universidades possuem um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização docente, pois elas são um pólo de produção e de legitimação do saber, e são também instituições de difusão e de certificação dos conhecimentos.

Tentando definir o profissionalismo, podemos dizer que é um processo de socialização profissional, e caracteriza-se pela “adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional” (BOURDONCLE apud GAUTHIER, 1998, p. 60). Restringindo o profissionalismo ao processo de ensino, ele supõe uma mudança nos saberes e sua integração na formação dos educadores.

Segundo Chantraine-Demilly (1997), a profissionalização docente caracteriza-se também por ser composta pelas competências éticas, pelos saberes científicos e críticos, pelos saberes didáticos, pelas competências dramáticas e relacionais, pelos saberes e saber-fazer pedagógicos e pelas competências organizacionais.

O processo de profissionalização deverá envolver os esforços dos docentes para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolvem, quanto na sua posição na sociedade. Isto porque o trabalho pedagógico é ligado às finalidades e aos objetivos, e com isso, carregado de intencionalidade política, partindo de “um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns” (GOMES apud VEIGA, 1998, p. 76). Esse processo não é um movimento linear e hierárquico; não se trata de uma questão técnica.

Afirma Kincheloe (apud VEIGA, 1998, p. 77), “que os analistas educacionais identificam quatro paradigmas de formação de profissionais no final do século XX: behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional e orientado para pesquisa”.

A perspectiva behaviorista baseia-se em um cientificismo cartesiano-newtoniano e também na psicologia behaviorista¹⁵. A formação visa à aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências pensadas como sendo de suma importância para o bom ensino. Os professores são formados para serem transformados em funcionários não-reflexivos do Estado, preparados para uma atividade de execução instrumental.

O paradigma personalístico fundamenta-se na teoria cognitiva psicológica, privilegiando as habilidades do professor para reorganizar as percepções e crenças relativas ao ensino de comportamentos específicos e habilidades. A formação dos profissionais da educação gira em torno do desenvolvimento pessoal, e a competência é medida por quadros individuais. Ressalta-se que tanto a formação behaviorista como a personalística é sócio-politicamente descontextualizada.

No paradigma artesanal tradicional os professores são considerados artesãos semiprofissionais, os quais desenvolvem competências por meio da experiência. A formação do professor se dá dentro de um contexto sócio-político imutável, e por isso falha ao considerar a luta pela democracia e pela justiça social, não focalizando a dimensão política de ensinar.

A formação do profissional orientada para a pesquisa tem por base a idéia de que a educação do professor é política, e assim sujeita a crença de se preparar os futuros docentes para ajustá-los as escolas existentes. O papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade.

A formação deve ser caracterizada como um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor, deve ainda, ser atendida como ação política e em verdadeira sintonia com o contexto social mutável. Diante dessa

¹⁵ A Teoria Behaviorista é um sistema teórico da psicologia que propõe um estudo complementemente objetivo do homem, insistindo que o comportamento (behavior) deve ser a única fonte dos dados psicológicos. Esta teoria inclui nomes importantes como WATSON, GUTHRIE, HULL e SKINNER.

posição é necessário afirmar que a formação dos profissionais da educação orientada para a pesquisa se adéqua a formação que desejamos; ou melhor, desejo, aos educadores.

Acreditamos que a importância que deve ser dada à formação dos professores e a profissionalização docente, manterá relação intrínseca com a valorização destes profissionais e o reconhecimento de sua responsabilidade social na construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária. Contudo, sabemos que tais conquistas não são alcançadas por via legal ou por concessão do Estado, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento de propostas responsáveis, que caminhem para a transformação social.

3. PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS

A temática da formação de professores cresceu na década de 90 do século passado. Com relação à formação de professores de ciências, a literatura nos traz, como estudiosos do assunto, pesquisadores como: Schnetzler (2000), Maldaner (2000, 2004), Gil-Pérez (2001), entre outros. Os temas mais abordados nas pesquisas sobre a formação de professores tem sido: a formação inicial, a formação continuada e a identidade e profissionalização docente.

A globalização provocou mudanças econômicas, sociais e políticas, que atingiram a escola e conseqüentemente a formação dos professores pelas reformas educacionais. O professor passou a ser visto como o agente que pode contribuir para o efetivo sucesso da reforma e política educacional. Logo, esse fato despertou o interesse pela temática de formação de professores, juntamente com a “*universitarização*” da formação, mesmo que tendo por trás, a idéia de aligeiramento e transformação do professor em um executor de tarefas, e a pouca eficácia dos cursos de formação docente.

A formação de professores, como mostram as políticas, tem sido reduzida a idéia de “*tecnólogo*”, ou seja, o professor é aquele que faz, executa, mas não conhece os fundamentos do seu fazer. Sua ação docente se resume à escola, não sendo levado em conta à realidade social que influencia a escola e que por ela é influenciada

(VEIGA, 2002, p. 72), reforçando assim a racionalidade técnica que reina nos cursos de formação de professores de ciências.

A educação brasileira, influenciada por estudiosos de outros países e do Brasil, sofre sempre uma tendência de assumir a “*moda*” pedagógica do momento, mesmo que esta não seja aplicável em sala de aula. Como nos mostra Libâneo (2002, p. 67),

a influência das teorias pedagógicas e de ensino nas representações dos professores não tem, necessariamente, equivalência com seus procedimentos, atividades, valores postos em prática nas salas de aula. Além disso, muitas teorias perdem seu poder de ação precisamente porque não provêm os suportes técnicos para serem viabilizadas.

Em geral, segundo a literatura, a formação de professores de ciências é distanciada da realidade pela qual passa a escola e isso leva as instituições formadoras a assumirem um modelo de formação que não visa à reflexão crítica da realidade e à possível transformação desta. O fato é que a formação de professores, no modelo tradicional, separada da realidade cultural, social e política, torna o professor um mero transmissor de conteúdos.

Com o surgimento de novas teorias pedagógicas, a visão do professor passa a ser a de um facilitador da aprendizagem, que tem em sua função o papel de levar o educando a construir seu conhecimento, potencializando a aprendizagem. O professor precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A necessidade das universidades reverem a efetividade e funcionalidade dos cursos de formação de professores é premissa básica para a mudança na educação. Na especificidade da área científica, a formação de professores de ciências ainda é reduzida à aquisição de técnicas e teorias de como ensinar, e que nem sempre são postas em prática, pois a realidade da sala de aula é mutável, evidenciando assim, uma racionalidade técnica e uma não valorização das experiências docentes.

A substituição da capacitação pela transmissão de conhecimento para atuar em sala de aula, vem sendo substituída pela análise da ação docente desenvolvida, valorizando os saberes dos professores e considerando a experiência docente. Pois os

novos tempos, requerem novas exigências de atuação profissional e conseqüentemente, novos saberes pedagógicos. Eis o grande desafio para os cursos de formação de profissionais da educação. Para tanto, é preciso vencer desafios, ousar mais, pois vivemos momentos de mudanças profundas. É preciso estar atentos a esses novos tempos, romper com velhos paradigmas, atualizar teorias, propor novas práticas, e para isto, faz-se necessária a atuação do profissional da educação historicamente situado, consciente de seu papel, capaz de gerar formas de intervenção e transformação da realidade educacional. (STEIDEL, 2004, p. 128)

Contrário à perspectiva de Steidel (2004), o que se vê nos cursos de formação de professores de ciências é o “*reinar*” da racionalidade técnica, fruto de uma inércia que perdura desde sua criação. As pesquisas sobre a formação de professores de ciências parecem não levar estes cursos a uma reflexão crítica, que os coloquem em movimento na busca de mudanças significativas e de melhoria na formação de professores de ciências, que “ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico [...]” (SCHNETZLER, 2000, p. 22).

Não se pode mais pensar a formação do professor de ciências para a simples transmissão de conhecimento, é necessário uma nova fundamentação para o exercício de formar professores. O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2000, p. 39).

Sabe-se que o processo de formação do professor é contínuo, iniciando-se desde sua escolarização, onde ele é influenciado pelos seus professores. Assim, ao iniciar seu curso de formação, já possui algum conhecimento sobre o ato de ensinar. A valorização da experiência docente é um ponto de grande importância para uma nova visão na formação de professores de ciências, pois na formação docente para o ensino de ciências, em geral, não se encontra espaço para uma troca de experiências didáticas entre a escola e a universidade.

Normalmente, a universidade forma para o exercício docente sem saber ao certo o que a escola precisa, quais seus anseios, que dúvidas têm o professor de ciências. Valorizar a experiência dos professores é tornar significativa e concreta a

aprendizagem, possibilitando uma melhoria na sua formação e, conseqüentemente, de sua ação docente.

A formação do professor de ciências ainda é reduzida à aquisição de técnicas de como ensinar e que nem sempre são postas em prática, evidenciando assim, uma racionalidade técnica para a formação de professores. Ao contrário disso, Gómez nos alerta que “o que não se pode é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico” (1997, p. 100).

Vê-se, desta forma, o distanciamento entre teoria e prática na formação de professores de ciências, que se reflete na ação docente em sala de aula, onde teoria e prática se dicotomizam. “[...] Ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação” (GHEDIN, 2002, p. 134).

4. CONSIDERAÇÕES

Para os educadores, está claro que a atividade docente, para não ser proletarizada pela sociedade atual (a capitalista), deve revestir-se de profissionalismo. A formação pré-serviço, a qual supõe uma concepção de formação inicial do profissional da educação antes do seu ingresso no mercado de trabalho, e continuada de professores são componentes do processo de profissionalização docente.

Nesse sentido, o aviltamento salarial e a participação cada vez menor do professorado na execução do seu próprio trabalho, revelam a existência de um crescente processo de proletarização do profissional do ensino. As análises sobre o magistério procuram enfatizar a situação do professorado entre o profissionalismo e a proletarização. O docente é visto ora como professor, ora como trabalhador proletarizado.

É inegável que a formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional em uma

perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada, uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Nesse sentido, para ser válida, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre a relação homem-mundo, e também de uma análise do meio de vida concreta e do homem concreto, a quem queremos ajudar a educar-se. Assim, compete ao professor comprometer-se com uma educação capaz de transformar a realidade na qual está inserido, sendo assim capaz de emergir de uma consciência ingênua, no que resulta na inserção crítica na realidade.

É certo que quanto mais nos aproximamos da realidade, quanto mais refletimos sobre ela, mais prontos estamos para interagir sobre ela. Estando o professor situado no atual contexto é fundamental que ele cada vez mais se aproprie da realidade, como realidade histórica, por isto mesmo capaz de ser transformada pelo homem.

Ao professor cabe além das competências técnicas e das habilidades, uma consciência crítica a qual o possibilite a promover uma educação que desenvolva no educando a tomada de consciência, a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de subvertê-lo, domesticá-lo, de adaptá-lo como faz com muita frequência a educação em vigor, em lugar de promovê-lo em sua própria linha, tende a ajustá-lo a sociedade.

Assim, de mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, comprometido com a transformação social. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingênua e ideológica, privilegia-se atualmente a visão do professor como profissional reflexivo.

Logo, não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no outro. Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, e intervindo educo e me educo. E isso implica o

compromisso do educador com a consciência crítica do educando cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente.

Creemos que a formação de professores deverá proporcionar aos docentes, o desenvolvimento de sua dimensão profissional na complexidade atual e na interpretação dos componentes que os constituem. Deverá ser uma formação que não se limite a ações de reciclagens acadêmicas, mas capitalize a experiência profissional dos docentes, valorize a reflexão formativa e a investigação do contexto de trabalho e reclame dos formadores a capacidade de serem mobilizadores de conhecimentos e capacidades de produção de novos saberes ou a conscientização dos saberes já adquiridos.

Inegavelmente, assistimos hoje a uma busca exagerada por qualidade nos diferentes setores sociais, visando exclusivamente atender ao mercado de trabalho, mas a tão sonhada qualidade ainda não se apresenta de maneira eficiente nas escolas mantidas pelo poder público. As políticas para a educação escolar são, em geral, regidas pelas tendências do mercado, o qual busca qualificação, mas as mudanças sentidas no setor educativo são mais de quantificação.

Mudar o atual sistema de ensino é inquestionável e necessário, tanto pelas mudanças econômicas e sociais, como pelas exigências do avanço tecnológico. Caso qualidade em educação signifique adequar-se a esses novos paradigmas, o que realmente observa-se é: as várias mudanças ocorridas, de modo particular as econômicas, fazem apenas surgir novas políticas e com elas um novo discurso para o setor educacional por parte dos detentores do poder. Assim, o investimento em educação é muito mais ideológico e discursivo, do que investimento real e objetivo.

Por fim, acreditamos que uma boa formação para os educadores é de inigualável importância, pois proporcionará mudanças em suas práticas pedagógicas e pressupomos que conseqüentemente, também em suas lutas, organização, visão de mundo, percepção do seu trabalho e na qualidade almejada para a educação.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª Edição. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1998.

_____. LDB e Planos Nacionais de Educação em Debate: atuais políticas educacionais para a formação e carreira do magistério. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). **Anais**. 1998, Águas de Lindóia, SP. p. 1-13. Tema de Mesa Redonda.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 5ª ed. Trad. Sandra Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.26).

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educação**. 5ª Edição. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª Edição. [S.l.]: Editora Moraes, 1980.

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

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1985.

LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Rio de Janeiro, RJ: [S.n.], 1994.

MALDANER, Otavio Aloísio. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. Ciências Naturais na Escola: Aprendizagem e Desenvolvimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 12, 2004, Curitiba - PR. **Anais**, CD-ROM.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Cidade do Porto: Porto Editora Ltda., 1991.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Temas da Educação 1 – Nova Enciclopédia.).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália M. R. de (Orgs). **Ensino de ciências:** fundamento e abordagens. Piracicaba-SP: Capes/Unimep, 2000.

STEIDEL, Rejane. Desafios e Possibilidades na Formação do Professor: Caminhos e Descaminhos para o Terceiro Milênio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 12, 2004, Curitiba - PR. **Anais**, CD-ROM.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Caminhos da Profissionalização do Magistério.** Campinas, SP: Editora Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.).

_____; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de Professores:** políticas e debates. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

