

COMO SER “EDUCADOR” NESTE MILENIO

**Grasiela Mariano Silva, Pedagoga; Colégio Estadual Santa Luzia;
Aparecida de Goiânia–GO – Brasil
grasielamariano_ms@hotmail.com**

RESUMO

As mudanças no mundo do trabalho, nos meios tecnológicos, nos padrões sociais da população, na situação econômica e na organização política têm provocado alterações no papel social da educação e conseqüentemente na prática pedagógica. Diante de tais mudanças a formação de professores não pode prescindir de uma discussão profunda sobre a natureza, a especificidade e os objetivos da educação, bem como acerca do papel do educador: Tentaremos aqui contribuir para esta reflexão possibilitando também, a formação do educador crítico, reflexivo e pesquisador, mas principalmente, consciente da função da educação e do seu compromisso com a transformação social. Para alcançar a melhoria que as reformas buscam, um dos fatores que não pode ser esquecido são a formação e profissionalização do professor envolvido no processo ensino aprendizagem. Assumir a formação de profissionais, como uma das estratégias básicas de elevação do nível escolar, implica, no reconhecimento do valor dos mesmos e do papel que estes representam para a educação. Nosso objetivo é contribuir com a discussão sobre a formação de profissionais sintonizados com as novas necessidades sócio-culturais, reflexivo, de ações transformadoras nas práticas pedagógicas do trabalho docente e conhecer o perfil do educador do novo milênio.

PALVRAS-CHAVE: educador crítico, reflexivo, pesquisador, perfil do educador.

HOW TO BE NA “EDUCATOR” IN THIS MILLENNIUM

ABSTRACT

The world has been changing in many ways, as for example: technology, social, economical and political. This changing has made an alteration in the social role of education. As a result the pedagogical practice has changing as well. For this reason the vocational training of a teacher cannot dispense a deep discussing about the nature, the aims of education and about the role of a teacher in this research, we will try to contribute for this reflexion and we also hope to help in the formation of a critical reflexive teacher. A teacher who is aware of the importance of his profession and who is also aware of the role of the education in this changing society. To reach the improvements and the goals of these changing, an important factor cannot be forgot: the graduation and the formation of the teachers who must be involved in the process of learning and teaching. To take the responsibility of the formation of the teachers is one of the basic strategies of a graduation course to raise the level of education. This imply on the relationship between the values of the professionals and the representation to the education to the society. Our goal is also to contribute on the formation of the educator, the one who is connected with the new social and

cultural needs, a reflexive professional who acts will change the pedagogical practices of the teachers, knowing the essence and profile of the educator of the new millennium.

INTRODUÇÃO

As mudanças no mundo do trabalho, nos meios tecnológicos, nos padrões sociais da população, na situação econômica e na organização política têm provocado alterações no papel social da educação e conseqüentemente na prática pedagógica.

Diante de tais mudanças a formação de professores não pode prescindir de uma discussão profunda sobre a natureza, a especificidade e os objetivos da educação, bem como acerca do papel do educador, Tentaremos aqui contribuir para esta reflexão possibilitando, também, a formação do educador crítico, reflexivo e pesquisador, mas principalmente, consciente da função da educação e do seu compromisso com a transformação social.

Historicamente, houveram várias reformas no ensino, referentes às estruturas escolares, etapas, organização, prática pedagógica, didática, currículos. As reformas escolares são indicadores da defasagem entre a formação e a profissionalização do professor e o que se julga que o mesmo possa fazer hoje. O fato é que as reformas escolares sucessivas se confrontam sempre com os mesmos problemas: o fracasso escolar, a dificuldade de diferenciar as ações pedagógicas, de tomar a avaliação mais formadora, de dar sentido crítico ao trabalho escolar, de individualizar os percursos de formação e profissionalização, de possibilitar uma pedagogia mais ativa e participativa, de construir a cidadania, etc.

Na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se pensar um novo perfil para o educador.

Para Libâneo e Garrido (1999):

... Espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

As competências aqui mencionadas são aquelas que tornam o professor um profissional qualificado de tal modo que, plenamente consciente do significado da educação possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária.

A criticidade e a criatividade são também pontos básicos para o perfil que se deseja. Bem como um professor pesquisador, capaz de conduzir seu aluno ao saber científico, tendo como metodologia o processo investigativo.

Para que todas as características se fundamentem, é imprescindível que o professor seja dialógico, reflexivo, empreendedor, ativo e audaz, onde reúna capacidades diversificadas e disposição para desempenhar um trabalho continuado e de qualidade. O professor deve utilizar-se do espaço escolar como local do fazer pedagógico.

Para alcançar a melhoria que as reformas buscam, um dos fatores que não pode ser esquecido são a formação e profissionalização do professor envolvido no processo ensino-aprendizagem. Assumir a formação de profissionais, como uma

das estratégias básicas de elevação do nível escolar, implica, no reconhecimento do valor dos mesmos e do papel que estes representam para a educação.

Por isso, somente otimismo, força de vontade, dom, coragem, não são suficientes ao educador para transmitir ensinamentos e conhecimentos dentro de uma visão competente.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores vem sendo, principalmente a partir da década de 90, alvo de muitas discussões e descontentamento. Muita pesquisa tem centralizado em buscar o educando que em sala de aula apresentam um fazer pedagógico coerente com a concepção progressista de educação, porém as pesquisas têm revelado o quanto à prática pedagógica destes profissionais pode ser resignificada à luz das novas concepções de educação.

Não há respostas prontas, o professor deve ter uma visão dialética de sua ação pedagógica, tomando a sua prática como objeto de investigação permanente, ou seja, ele vai se formando a cada dia.

A formação acadêmica não esgota a formação necessária para a atuação pedagógica, pois a profissão docente é muito complexa, é necessária, então, a formação continuada na prática pedagógica cotidiana, mediada pela teoria e pela constante reflexão do professor. A pesquisa é importante na formação e atuação do professor, pois a prática desse professor/pesquisador é fruto de uma mudança de atitudes.

Desta forma se trata de um processo contínuo e dinâmico, envolvendo cooperação pedagógica entre professores e demais profissionais do ensino, com assessoria permanente das academias formadoras, com isso há uma aproximação entre elas e a realidade escolar. O que se percebe hoje é um distanciamento singular entre a formação inicial do professor e sua atuação prática frente às demandas educacionais de seu contexto profissional.

Barbieri (1995) afirma que ser este processo de formação contínuo, por possibilitar que conteúdos básicos sejam trabalhados diante das condições em que se encontra a instituição escolar. Independentemente das condições nas quais efetuou a formação inicial e da situação da instituição o professor precisa ter continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento que leciona, mas, por uma razão mais premente que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é o domínio da *práxis* que é histórico e inacabado.

Hoje as ações voltadas para a formação de professores devem ter como suporte uma proposta estruturada, multidisciplinar, e forneçam diretrizes e estratégias de ação, com direção para o contexto escolar social atual.

A velocidade e dinamismo com que o conhecimento é produzido e transmitido faz com que em curto espaço de tempo este conhecimento se torne obsoleto, fazendo com que o educador esteja em permanente reformulação de conceitos e estratégias, ou seja, que ele esteja em construção e reconstrução de soluções, não só pedagógicas como sociais e políticas, bem como uma forma conjunta de ações dentro do contexto escolar envolvendo todos que estão à frente do processo escolar.

Alguns professores ainda relutam em manter uma prática arcaica, lutam contra uma pedagogia transformadora. Estes profissionais requerem uma formação continuada (permanente), no sentido de despertarem neles a necessidade de mudança. A denominação de “formação permanente” (FREIRE, 1987), e formação continuada” (NÓVOA, 1995 e PERRENOUD, 1993), têm que ser considerados similares, pois pontuam como eixo central à pesquisa em educação, valorizam o conhecimento do professor, e em um processo interativo/reflexivo, buscam contribuir para uma análise do próprio fazer docente.

Esta formação deve estar coerente com o movimento social de direitos humanos, buscando educar o povo, como sempre afirmou alguns teóricos, ressaltando a ideia de “ultrapassar a visão fragmentada da realidade”, levando as pessoas a superar o individualismo através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento, tornando-se cidadãos, avançando de uma “consciência crítica”, buscando uma mobilização social que questione o pr sistema e transforme a realidade.

Nóvoa (1995) defende também que o educar e formar professores requer uma nova perspectiva e que se deve considerar este profissional em três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a instituição escolar e seus projetos. Segundo ele:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA. 1995).

É preciso respeitar os professores como pessoas, seres incompletos e eternos aprendizes, que a partir de uma formação contextualizada buscam transformar-se, entender o grupo no qual estão inseridos e dar sentido às suas práticas pedagógicas.

A formação continuada não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos, e essa interação sujeito-mundo é que faz aparecerem problemas mais profundos, os quais a simples instrução inicial não resolve. Necessário se faz que surja uma nova competência pedagógica, brotada a partir da reflexão na e sobre a prática, que em um movimento de ação-reflexão-ação caminhe para a menor dicotomia entre a teoria/prática, entendemos sempre que entre teoria que se quer assumir e a prática que se quer ressignificar existe a teoria do professor (sujeito), a qual se constrói a partir das indagações daquilo que faz.

A formação continuada deve ter como objetivo levar o professor a refletir sobre sua prática e a necessidade de estar se aprimorando continuamente. Um profissional motivado pronto a dedicar-se à sua auto-formação como condição básica para o seu bom desempenho na escola.

Não se pode esquecer que para que haja uma formação continuada de qualidade se faz necessário políticas públicas voltadas para ela. O que se percebe é que há uma indiferença até mesmo um descaso, quando o professor que atua o dia todo para ter condições dignas de sobrevivência tem que realizar sua formação em horários contrários aos de trabalho& Investimentos estruturais e financeiros se

tomam imprescindíveis para a elevação da qualidade de ensino do País. A criação de planos de carreira baseados no mérito, no nível de formação e aplicação do saber apreendido ao ambiente da escola pode ser uma política promissora que o estimule a dedicar-se à sua capacitação para a prática pedagógica.

Alguns autores dizem que a formação continuada se dá através de duas categorias: sistemas formais e sistemas informais. Os sistemas formais são aqueles efetuados por órgãos governamentais, sendo geralmente estruturados em cursos específicos, com temáticas específicas e voltadas para professores de diferentes instituições. A autora, todavia, chama a atenção para o fato de que o incentivo a capacitação através da obtenção de certificados e pontuação para progressão na carreira do magistério, pode transformar-se em um fim em si mesmo, na medida em que o docente se interessa mais por esta recompensa que pelas aprendizagens que obtêm. Outra limitação citada é o fato de os professores participantes, na maioria das vezes, ficarem responsáveis pela aplicação dos conhecimentos supostamente aprendidos em sala de aula (transposição didática), sem qualquer tipo de suporte dos agentes responsáveis pelo curso. Os sistemas informais caracterizam-se pela aprendizagem contextualizada, através do saber-fazer e por saberes comportamentais.

No cotidiano da escola, no dia-a-dia de sua atividade, o professor vai adequando um saber sobre sua profissão (NÓVOA, 1995) o que, por sua vez, reporta-se ao conceito de *habitus* que, funciona como uma matriz de percepções que torna possível a concretização de tarefas diferenciadas, podendo ser, então, como uma gramática geradora de práticas. Portanto neste processo, o professor pode tomar-se consciente das crenças, dos valores e dos conhecimentos que está influenciando seu fazer e, dessa forma, ter melhores condições para a modificação do seu comportamento profissional.

A partir das observações e reflexão, o professor-pesquisador interroga-se sobre sua prática e o desenvolvimento dos educandos, chegando mais perto de um ensino significativo para ele quanto para os alunos.

O professor reflexivo age a partir do desejo da vontade de construir um trabalho mais consciente, deve estar atento às contradições, pensar e agir constantemente a partir de reflexões, ai sim ele vai se formando a cada dia.

Pesquisando sobre o conhecimento humano, percebemos que alguns autores mostram três principais tipos de reflexão:

1. Reflexão técnico - preocupada com a eficiência e eficácia dos meios (tais como métodos e técnicas de ensino) para atingir determinados fins (objetivos de ensino) e com a teoria (tais como os resultados de pesquisas científicas) como meio para previsão e controle dos eventos (no caso, o que acontece em sala de aula). Conduzindo uma reflexão técnica, o professor busca as soluções para seus problemas do dia a dia nas descobertas científicas e sugestões de especialistas (como no enfoque eficiência social, mencionado acima) Gómez (1995);

2. Reflexão prática - preocupada em examinar os objetivos e suposições, assim como o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação. Neste tipo de reflexão, os professores buscam respostas na sua própria prática, fundamentando-se no seu conhecimento de mundo sobre o assunto e no senso comum. Para Gómez (1995), o conceito de deliberação prática de Habermas refere-se ao conceito de reflexão-na-ação proposto por Schon (1983 in GÓMEZ, 1995),

definido como o processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta, em que pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que fazemos;

3. Reflexão crítica preocupada em enfatizar critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos (como no enfoque da reconstrução social mencionado acima). Segundo Gómez (1995), o conceito de reflexão crítica de Habermas refere-se ao conceito de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação proposto por Schön (1983 in GÓMEZ. 1995), definido como a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação, refletindo sobre o conhecimento-na-ação (conhecimento técnico ou solução de problemas. segundo Habermas) e sobre a reflexão-na-ação.

Discutindo o uso da reflexão crítica no aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de pessoal, é importante destacar a importância de construir uma comunidade crítica de questionamentos e pesquisadores do programa educacional da instituição, adotando uma postura crítica e reflexiva também sobre a própria compreensão do seu trabalho. A reflexão crítica não é apenas uma investigação do profissional sobre as suas práticas, ela envolve uma forma crítica capaz de analisar e desafiar as estruturas institucionais em seu local de trabalho. Esta reflexão não se equaciona com “pensamento crítico” (TAVARES, sem data); refletir requer auto-avaliação que insere o profissional dentro de um quadro de ações, seja na história da situação como também um participante da atividade social que diz de que lado esta diante das diversas questões.

Para Kemmis (1987):

A reflexão crítica envolve dois enfoques inter-relacionados: um que enfatiza o resgate crítico dos processos de autoformação e construção social que nos levam a defender determinadas idéias; e outro que enfatiza as estruturas e contradições sociais e institucionais que enquadram a interação social e educacional nas escolas e salas de aula. Enquanto o primeiro enfoque nos convida a reinterpretar nossa história e experiência, o segundo nos convida a reinterpretar os sistemas e instituições educacionais onde trabalhamos.

Paulo Freire (1987) aponta meios de promover o ensino reflexivo e verdadeiramente crítico e reconstrutivo, ele diz que os professores se engajam em quatro tipos de ação com relação ao seu trabalho ligadas a uma série de perguntas: (1) descrever (O que faço?); (2) informar (O que isto significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?); (3) confrontar (Como me tomei assim? Quero ser assim?); (4) reconstruir (Como eu poderia agir de maneira diferente?).

Para ele, esta forma de refletir implica uma confrontação entre prática e teoria, uma possibilidade real de emancipação através da escolha (e não sujeição às teorias formais) neste “confrontar” e uma perspectiva de transformação através da ação comprometida do “reconstruir”.

A formação de um professor reflexivo vai além de uma formação t ou instrumental adotado pela maioria das formações oferecidas. Segundo Gómez:

“O modelo de racionalidade técnica abrange dois componentes de conhecimento - o científico-cultural (relativo ao conhecimento do conteúdo a ensinar) e o psicopedagógico (relativo a

conto atuar eficazmente na sala de aula) - e se desenvolve em duas fases: primeiro, o professor em formação adquire o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino - aprendizagem e oferecem normas e regras para sua aplicação racional e, depois, passa para a fase de aplicação na prática real ou simulada, de tais normas e regras, de modo que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz. (GOMES, 1995).

Continuando esta reflexão, o que se percebe, baseado na citação, existem razões que impedem que a racionalidade técnica ou instrumental seja uma solução para os problemas educativos e isto fica claro quando Tavares (sem data) escreve que existem sim duas razões fundamentais que impedem, a primeira é a situação de ensino incerto, único, variável, complexo e portador de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; o segundo motivo é não existir uma teoria científica e objetiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado problema e definidas as metas.

No modelo de formação proposto por Gómez ele diz:

“A prática assume o papel central do currículo, constituindo-se no espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, atua, reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações. A prática é tomada como atividade criativa e não exclusivamente técnica (de aplicação de atividades externas), mais como um processo de investigação (na ação), onde há lugar para a complexidade do real (com uso de métodos etnográficos e qualitativos) do que um contexto de aplicação. A reflexão não é vista como apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, desvinculados do conteúdo, do contexto e das intenções. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, com suas conotações, valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. GÓMEZ, 1995.

Faz-se necessário destacar que a sugestão de formação reflexiva não se restringe à formação inicial do professor, mas ao contrário, completa uma proposta de educação continuada, podendo se dar em diferentes estágios da formação e da prática profissional, como em cursos e outros espaços organizados para levar os professores a tomarem consciência de sua própria aprendizagem e ou refletirem sobre o que fazem com os educandos. Esta reflexão analisada através de observação pode levar a um choque educacional à medida que os professores descobrem que amam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam SCHÖN, 1995.

Todas estas citações levam a perceber que o professor na formação reflexiva aprende além do fazer fazendo é na prática e refletindo sobre ela que ele muda de atitudes, de conceitos e passa a valorizar a formação continuada.

A presente pesquisa se baseia em um relatório da UFPB (1997), que mostra qual o papel do ensino de Graduação e o das Universidades.

Universidade – formação inicial

Os recentes e intensos impactos socioeconômicos e culturais que se propagam com a velocidade do acontecimento, e que, graças à evolução tecnológica, afetam, em diferentes graus, as rotinas dos países do mundo, confirmam a natureza universal do atual processo de globalização da sociedade contemporânea. Este processo vem gerando mudanças que se tornam cada vez mais visível na vida cotidiana do cidadão. A principal característica deste novo tempo é o fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com potencial de armazenamento vertiginoso. Embora esse conhecimento não seja produzido necessariamente na universidade, é dela que se originam os técnicos e pesquisadores que integram as instituições que estão no mundo do trabalho produzindo ciência e tecnologia.

Atualmente, o acúmulo de conhecimento produzido se concentra em alguns poucos países identificados como Grupo dos Sete ou G7, como afirma alguns autores. De fato, 70% dos trabalhos científicos produzidos no globo aí se localizam apesar de esse conjunto responder apenas por 14% da população mundial. A concentração da informação agrava de modo significativo, o desequilíbrio internacional em todos os níveis. Esta simples constatação coloca em crise o papel tradicional da universidade, aquele relacionado à produção e divulgação do saber.

A primeira questão que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa redefinir seu papel, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço. Duas alternativas extremas podem ser esboçadas aqui: o modelo concentrador, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais e, de outro lado, o modelo incluyente, o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados.

O sentido da autonomia universitária requer que esta não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social. A contradição de seus múltiplos papéis está posta e é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal da cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade.

De qualquer forma um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Aquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas à vida digna. Mais ainda, no contexto desta nova sociedade do conhecimento, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ela deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos, mas também pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura.

Os desafios atuais da sociedade, portanto, exigem qualificações cada vez mais elevadas, ampliando-se as necessidades educacionais da população. Diante desse cenário, cresce a importância dos cursos de graduação, entendendo-se que a responsabilidade da universidade com a formação do cidadão não pode se restringir a preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão. Como se fosse o suficiente para integrá-lo ao mundo do trabalho. Essa formação exige o compromisso com a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de adaptar-se às mudanças.

O incremento das novas tecnologias, provocando intensas mutações profissionais, está a requerer uma crescente intelectualização e enriquecimento das atividades produtivas, demandando um aprendizado que envolva o manejo de informações e conhecimentos abstratos e a habilidade de lidar com grupos em atividades integradas.

Os cursos de graduação devem propiciar a oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis.

A graduação não deve restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita especializada. Há que propiciar a “aquisição de competências de longo prazo”, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos.

Assim, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e responder a desafios. Em vez de ser apenas o usuário, deve ser capaz de gerar e aperfeiçoar tecnologias. Toma-se necessário desenvolver a habilidade de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada.

Para atender a essa exigência, a graduação necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no *locus* de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem.

Evidencia-se, assim, a importância da iniciação à prática da pesquisa. Aprender a aprender; desenvolver processos teórico-epistemológicos de investigação da realidade, utilizando informações de forma seletiva. E isso só acontecerá, de forma efetiva, pela integração dos diversos níveis de ensino, em especial, da graduação com a pós-graduação, e pela definição de linhas prioritárias de pesquisa e de extensão.

Neste sentido, não há como isolar os programas de pós-graduação dos de graduação. A perspectiva científica indispensável para o docente de graduação é objeto de formação específica própria do nível de pós-graduação. A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integra expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

O aprender e o recriar permanentemente, ou o aprender a aprender, conceito pedagógico derivado dos novos desafios da sociedade contemporânea, não se esgotam no campo da introdução à ciência ou aos métodos de reprodução do saber. Todo o saber é contextualizado historicamente, assim como toda atividade

profissional humana se dá em contexto social, configurando que o papel da universidade se situa entre os interesses mais estreitos da sociedade tecnológica e a contingência ética da necessidade de integração de todos ao patrimônio dos bens e da cultura que uma sociedade produz.

O processo pedagógico caracterizado como “aprender a aprender”, neste contexto, inclui igualmente o pólo da extensão universitária, aquele que se desenvolve em parcerias com grupos sociais no contexto da sociedade que integra cidadãos. Trata-se do ensino e da pesquisa articulados com as demandas sociais.

A nova modalidade de curso superior - os cursos seqüenciais criados pela LDB - coloca, por sua forte vinculação com a estrutura da graduação, um novo desafio na perspectiva da articulação do sistema como um todo. Através da flexibilização e pluralização da formação dos graduandos e da institucionalização de cursos não permanentes, podem-se ampliar os espaços e oportunidades para o atendimento de demandas localizadas e para novas experiências didático-pedagógicas permitindo ganhos qualitativos para a estruturação da graduação.

Igualmente a graduação se relaciona, organicamente, com a educação básica em vários níveis, do processo seletivo ao da formação de seu professor.

O processo seletivo para ingresso na graduação não pode estar voltado exclusivamente para os interesses de recrutamento qualitativo, mas precisa integrar-se ao processo de qualificação da educação básica, desde o retomo crítico dos resultados até a associação com aquele nível de ensino para o aprimoramento dos instrumentos seletivos, no sentido de configurar novo paradigma para a interação entre ambos, no nível de apropriação do conhecimento.

O relacionamento entre graduação e educação básica se dá, sobretudo, nos programas de licenciatura e de formação do professor. Há que se prover amplos espaços de parceria que incluam a formação continuada, a partir de uma maior responsabilização da graduação com a educação básica.

Manter a relação entre os vários graus de ensino é alicerçar o entendimento da necessidade de pensar-se o sistema como um todo, evitando a dispersão de energia na aplicação de medidas isoladas, em que se fragiliza a dimensão do conjunto; possibilita a percepção da dinamicidade do processo, configurando a educação como um processo não-linear, projetando-se no sentido da intercomplementariedade, estabelecendo relações dialógicas em que se ampliam os espaços públicos de negociação dos significados construídos em cada campo.

Este relatório permite que se tenha uma visão clara de como as academias de ensino superior têm sofrido duras críticas, mas que em seu contexto tem se tentado mudar, porém muito ainda precisa ser feito.

Outro ponto que se tem de ser observado é o fato de que a escola tem sido utilizada pelas Universidades só como fonte de pesquisa, sem se dar o retomo da mesma para as instituições de ensino. Contudo, parece que essa cisão entre o ensino e a pesquisa tem sido uma marca na relação entre a universidade e a escola. Vários teóricos da educação têm apontando essa distância. Estudiosos investigam as relações não muito bem construídas entre pesquisadores das universidades e professores das escolas. Sua principal crítica é que essa cisão tem sido perversa o suficiente a ponto de esses profissionais da educação não se reconhecerem mutuamente como elementos de um mesmo processo de educação. Os acadêmicos envolvem-se com uma linguagem pouco acessível aos professores e, muitas vezes, reescrevem as práticas e identidade dos professores de forma negativa. Dessa

forma, os professores ficam, cada vez mais, receosos das intervenções dos acadêmicos nas escolas.

Também não se pode negar que estas pesquisas colaboram com presente tipo de processo formador envolvendo professores da universidade e professores de escolas, visando à construção de emancipação teórica de todos, de tal modo que favoreça o desenvolvimento profissional em direção a um tipo de ação docente reflexiva.

Antes de qualquer coisa tem que se ter claro o conceito de competência, por que ele pode ter vários significados e interpretações, e nem sempre a necessária clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados.

Como afirma Kuenzer (2000), ninguém educa para a incompetência, e se considerar que o conceito de competência não seja novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento que tem sofrido, em face das novas demandas do mundo do trabalho. Isto significa que agora não basta aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de saber, saber fazer, saber ser e saber conviver, agregando saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos.

Segundo Tanguy e Ropé (1994. Apud KUENZER, 2000):

“... competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que implica sempre em ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados. Neste sentido, trabalhar com competências exige a redefinição do modelo pedagógico. repensando os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica...”

Esta concepção fica bem clara em outra citação dessas mesmas autoras e a qual deve ser refletida:

“... em um contexto bem definido: a política escolar do governo socialista que levou à redefinição dos conteúdos de ensino, das formas de implementar projetos e de enunciar reformas, sempre com a preocupação da legitimidade política a ser obtida através da racionalização pedagógica, como meio de assegurar aos alunos mais pobres a avaliação de seus aprendizados e modos de aprender. para evitar seletividade com base na origem de classe. (Tanguy e Ropé 1994 Apud KUENZER, 2000)

Kuenzer (2000), em seus estudos sobre estas autoras Tanguy e Ropé (1994), diz que elas não poupam considerações sobre as limitações do uso de uma pedagogia baseada nas competências, ainda, que as autoras se debruçaram sobre uma concepção que já estava enraizada na escola, “naturalizada” a partir dos processos de avaliação; e também, que esta pedagogia se presta a experimentações na educação profissional antes que na educação escolar, como forma de reconhecer os distintos saberes que os trabalhadores elaboram ao longo de sua vida laboral, para além dos espaços de formação, articulando conhecimentos, saberes tácitos e experiências adquiridas nos mais diversos espaços, que precisam ser avaliados e certificados, para serem socialmente legitimados.

Estas referências mostram a diferença da educação brasileira, onde o conceito de pedagogia das competências não corresponde a um projeto socialista de sociedade, segundo Kuenzer (2000), ela mostra que estas competências não fazem parte do debate da instituição e foi introduzido antes na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional.

Seguindo a mesma linha de reflexão o que se vê de mais grave é que se entende por competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas e, portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, para se tomarem evidências concretas de práticas sociais.

Várias pesquisas apontam agora uma nova tentativa de racionalização pedagógica qual tenta ampliar-se para a totalidade das ações que compõe a práxis humana. Porém, como afirma Kuenzer (2000), ela leva a outro dilema, se a pedagogia das competências não vai oscilar entre o reducionismo e a generalidade.

As autoras, Roupé e Tanguy (1994), levam em suas pesquisas conclusões preocupantes com relação à pedagogia das competências e apontam pontos críticos, destacam-se aqui algumas, as quais são comentadas por Kuenzer (2000):

1. As mudanças no modelo pedagógico inscrevem-se no âmbito do movimento da racionalização e da intelectualização por que passam as sociedades modernas, enquanto expressão do “cálculo econômico, da razão científica e técnica, assim como da previsão e da planificação no sentido amplo, esta racionalização em andamento nas sociedades modernas encontra sua legitimação na ciência e na técnica”.

2. O modelo de competências se fundamenta na prevalência do método, dos instrumentos, da medida, ou seja, em uma aparente tecnologia intelectual que apresenta formalmente o caráter de ciência mas veicula idéias comumente consideradas necessárias e formuladas de outro modo pelos produtores do saber: ou seja, as virtudes universalmente aceitas como objeto dos sistemas educativos, mas que se traduzem em objetos específicos em cada ciência são pasteurizados sob uma formulação aparentemente unitária, que mascara profundos desvios e divergências: esta afirmação de Roupé e Tanguy expressa a experiência por nós vivida e já relatada no item acima, mas também aponta outra direção: sob uma aparente cientificidade e objetividade do processo pedagógico não só se elide o debate e a divergência mas também se apresentam as finalidades desta etapa de desenvolvimento capitalista como universais, a determinar as competências desejáveis (do ponto de vista do capital).

3. Até que ponto a racionalização da pedagogia escolar e da educação profissional não se expandirá a ponto de atingir todas as demais esferas educativas, conformando uma nova racionalidade para o capital, capaz de concretizar processos com “erro zero” As autoras citam o próprio Bruner, um dos pais da psicologia cognitiva, que em uma revisão recente de seus trabalhos chama a atenção para os riscos da perda de sentido, inerentes aos processos de racionalização, à visão intelectualista da ação humana que os subentende e que é fundada apenas sobre as intenções racionais, imputáveis à revolução informática e àqueles que identificaram bem depressa os processos cognitivos aos programas que se podem rodar nos computadores”. Esta afirmação das autoras citadas leva a lembrar que o sistema informacional é binário, onde só existem dois valores que não permitem

fracionamento e tão poucas contradições: ou seja, os sistemas computacionais se regem pela lógica formal, permitindo apenas duas situações: é ou não é, como se o conhecimento fosse verdade pronta, acabada e inquestionável: esta concepção certamente não se coaduna com as finalidades dos processos educativos na contemporaneidade, onde a dinamicidade imposta pelo desenvolvimento do conhecimento em todas as áreas põe por terra qualquer tipo de estabilidade: ao contrário, a vida é cada vez mais repleta de “talvez, em dadas circunstâncias, em parte, ao mesmo tempo.. 2. o que exige o desenvolvimento da competência para resolver situações novas com rapidez, criatividade e efetividade”, tão presente em todas as pesquisas e discursos acadêmicos, políticos, empresariais e sindicais: ao referir-se a esta preocupação com relação ao ato de escrever, Roupé constata que no modelo de competências “a implicação do sujeito que escreve, o imaginário, a criatividade quase não têm direitos”.

4. À individualização dos processos cognitivos é outra característica apontada como crítica pelas autoras, uma vez que há clareza acerca das dimensões sociais presentes nos processos de produção do conhecimento, o que torna incompatível, na contemporaneidade, um modelo de aprendizagem centrado no indivíduo: pelo contrário, há consenso sobre a função da escola no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar coletivamente, considerada funda para a participação na vida social e produtiva, particularmente em face dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho.

Concluindo esta reflexão o que se espera realmente é que a pedagógica das competências não seja mais um modismo e que a ética e o respeito com o educando seja mantido, pois nela, como diz Kuenzer (2000):

“... o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprias dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que se aprende ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, onde a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais. as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isto, sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao simples saber, e saber fazer!” Kuenzer, 2000.

A educação nos últimos anos de história, principalmente nos últimos 50 anos, passou por uma transformação radical em seus objetivos gerais. Passou de uma educação seletiva e excludente, para se tornar, ao menos em nossos ideais, uma educação inclusiva e atenta às diversidades.

Para se garantir uma formação crítica, participativa e criativa para o educando, o papel do professor se torna fundamental. Antes o papel do professor era só de ensinar os conteúdos considerados formais e ao educando cabia o papel de aprender, sem muitos questionamentos. Porém, as instituições agora colocam

como prioridade a importância de se interagir de modo mais intenso com a comunidade que seu educando vive, para que ela possa realmente conhecê-lo.

As instituições hoje estão trabalhando no sentido de desenvolver competências e a formação do professor. Pensada nestes termos surge nesse quadro de compreensão da complexidade do trabalho pedagógico em sala de aula, do atendimento à diversidade cultural dos educandos, na escola como um todo e na relação da escola com a comunidade escolar.

Pode-se dizer que competência neste contexto é algo que existe no momento da ação, e não se restringe a conhecimentos e saberes, mas sim tendo como prioridade a capacidade do profissional de agir em determinada circunstância prevista ou não em seu planejamento.

As competências educacionais estão além dos muros, elas estão presentes na ética e no respeito destinado ao seu educando. Recursos, metodologias e saberes, são importantes à medida que isto tenha significado para o educando e que ele realmente vai se utilizar disto para viver em comunidade, com mais dignidade.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/96, torna necessário ressignificar o ensino para avançar nas reformas políticas da educação, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a Natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações, conhecimentos e tecnologias.

O Brasil apresenta enormes desafios educacionais, que impulsionam os professores a criarem um ofício novo em que o “aprender/fazer” é de importância superior ao transmitir. Entretanto, deparamo-nos com um quadro paradoxal: o preparo inadequado dos professores, cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente o modelo tradicional, não contempla muito das competências consideradas, na atualidade, inerentes à atividade docente.

Falar de competência na atualidade remete ao sociólogo suíço Philippe Perrenoud. É um dos novos autores mais lidos no Brasil. Com nove títulos publicados em português, vendeu nos últimos três anos mais de 100 mil exemplares. O principal motivo do sucesso é o fato de ele discorrer, de forma clara e explicativa, sobre temas complexos e atuais, como formação, avaliação, pedagogia diferenciada e, principalmente, o desenvolvimento de competências.

Perrenoud traduz a Competência como: “É a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações” (PERRENOUD 1993), explicando que “Localizar-se numa cidade desconhecida, por exemplo, mobiliza as capacidades de ler um mapa, pedir informações; mais os saberes de referências geográficas e de escala”.

Segundo (PERRENOUD 1993), as dez competências educacionais são:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da administração escolar;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Utilizar novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;

10) Administrar a própria formação.

Perrenoud trouxe em suas pesquisas uma profunda reflexão sobre o profissionalismo na educação, ele auxilia nessa tarefa ao levantar as grandes dificuldades encontradas por quem assume uma sala de aula. Ele ainda menciona em suas entrevistas que não existe, no entanto, uma forma neutra de realizar esse trabalho. A própria identificação das competências supõe opções teórico-político-ideológicas que esbarram em concepções de ensino e aprendizagem muitas vezes contraditórias à concepção de homem e de sociedade. A realidade atual nos convoca a fazer da escola o ambiente que ajuda o educando a reconstruir criticamente o conhecimento, fornecendo-lhe critérios para analisar e relacionar os dados, favorecendo a aplicação racional e justa do saber no seu cotidiano, sendo capaz de interferir na realidade, identificando e resolvendo os problemas e os desafios colocados pela vida social.

Mas Perrenoud quando escreveu sobre competências tinha em mente muito mais que isso, como ele mesmo diz em uma entrevista a algumas revistas de teor educacional, afirma que:

“A abordagem por competências é uma maneira de levar a sério um problema antigo. o de transferir conhecimentos. Em geral. durante a escolaridade básica, aprende-se a ler. escrever, contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais. Assimilam-se conhecimentos disciplinares. como Matemática, História, Ciências, Geografia etc. Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. Quando se pergunta por que se ensina isso ou aquilo, a justificativa é geralmente baseada nas exigências da seqüência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas: aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde. A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. E preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem”.

O que fica claro baseado no que ele escreve e fala é que o educando não é preparado adequadamente para o seu dia-a-dia. Eles se enchem de conhecimentos, mas não conseguem interpretar além das linhas dos livros e cadernos, O educando chega à universidade com uma bagagem de saberes, e a instituição o trata como se fosse uma folha em branco e quer colocar lá a todo custo, informações que para o educando não tem significado.

Para finalizar o escritor faz uma referência quando perguntado sobre que competências o educando deve adquirir ao terminar a escolarização, Perrenoud respondeu:

“Essa é uma escolha da sociedade, que deve ser baseada em um conhecimento a ser atualizado das práticas sociais. Não basta nomear uma comissão de redação para se elaborar um conjunto de competências. Certos países contentaram-se em reformular os programas tradicionais, colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares. Onde se lia “ensinar o teorema de Pitágoras”. agora se lê “servir-se do teorema de Pitágoras para resolver problemas de geometria”. Isso é maquiagem. A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Os países que querem ir rápido demais se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo à observação das práticas sociais, sem identificar situações com as quais as

peças são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos das competências que precisam um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um jovem da periferia? Se o sistema educativo não perder tempo reconstruindo a transposição didática (a transformação de um conhecimento científico em conhecimento escolar), não questionará as finalidades da escola e se contentará em verter antigos conteúdos dentro de um novo recipiente. Sob a capa das competências, dá-se ênfase às capacidades sem contexto. Resultado: conserva-se o essencial dos saberes necessários aos estudos longos e os lobbies disciplinares ficam satisfeitos". (PERRENOUD 1993).

As instituições e todos aqueles que regem as diretrizes da educação de nossos países têm que ter claro, que o que se ensina na universidade tem que ter sentido para o educando, tem que ser útil para ele em todo seu contexto social. Para se formar cidadão coerente com a realidade, se faz necessário investir em formação de qualidade para todos, desde agente (academias) formadores de profissionais até as escolas de periferia, a qualidade independe do lugar da escola, mas do compromisso social que ela tem.

CONCLUSÃO

Concluimos que a respeito do que foi discutido durante todo o trabalho, sendo esse uma pesquisa bibliográfica, onde retratamos o que os teóricos escreveram e escrevem acerca dos desafios para o educador do novo milênio, que a atual LDB é uma lei que vem ao encontro das ideologias dominantes e que também pode ser considerada *minimalista* (estado mínimo), reforçando uma desobrigação do mesmo na medida em que reduz custos com a manutenção do ensino, descentraliza falsos poderes às instâncias menores, (principalmente os municípios), quando na verdade repassa encargos e quase nenhum recurso e ainda valoriza os mecanismos de mercado do capitalismo (privatizações). A LDB foi implantada sob uma concepção neoliberal, onde a educação reproduz o quadro econômico vigente mais uma vez.

A nova LDB não é uma Lei clara, uma vez que seu entendimento é distorcido quando chega às bases (escola). Mas desta vez é mais aberto e flexível, e essa flexibilidade pode ser interpretada como interesse neoliberal (que serve aos donos do capital) em deixar espaços livres para as intervenções do MEC e seus comparsas.

Como já foi dito a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/96, torna necessário ressignificar o ensino das crianças, jovens e adultos para avançar nas reformas políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a Natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações, conhecimentos e tecnologias.

Como a LDB determina que todos precisem de formação superior para lecionar, o tema formação ganha mais importância, a prioridade daqui para frente é a melhoria da qualidade do ensino, o que exige mais investimentos nos docentes. De nada adianta construir salas de aulas e enchê-las de alunos, enquanto o ensino não tiver qualidade, isso é óbvio. Mas na realidade o que se percebe é que dezenas de instituições parecem preocupadas apenas em imprimir diplomas e outras tantas

não conseguem atender às necessidades e aos anseios dos estudantes. As universidades estão muito distantes da realidade escolar.

Há de defender-se a necessidade de construir-se um ensino de qualidade, capaz de bem ensinar seus alunos, ajudando-os a tornarem-se indivíduos críticos engajados nos esforços em prol da justiça social. Outra questão é a defesa de que a educação deva ser articulada com as demais políticas públicas, por que só assim construir uma melhor situação social e econômica da população sendo, portanto que se dê aos alunos um ensino, que auxilie a entender o papel que devam desempenhar na mudança da realidade em que vive e no processo de desenvolvimento nacional, bem como que os capacite à bem desempenhar esse papel.

Pensar a criação dessa instituição requer pensar o professor capaz de ajudar construí-la e a desenvolvê-la, trazendo como consequência as seguintes implicações: valorização de sua atuação por parte das instâncias responsáveis, no que se refere a investimentos que traduzam condições dignas de vida e trabalho; implantação e adequação de programas institucionalizados que o capacite a dominar as suas habilidades e adquirir tantas quantas sejam necessárias a contribuir para a formação do indivíduo polivalente que o mercado de trabalho exige; capacitação não somente para comunicar, como também a de construir modelos práticos voltados para a realidade do contexto social foco de sua atividade profissional.

Este trabalho tão somente se propôs a contribuir para uma reflexão sobre esses aspectos no que concerne a necessidade da implantação e incremento de programas de formação continuada de professores em serviço, a fim de que ele se tome apto a desempenhar seu verdadeiro papel como principal ator do processo de reversão do quadro de fracasso escolar em que se encontram as instituições de ensino brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARBIERI M. CARVALHO C. UHLE A. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações. Cadernos CEDES - 36. Educação Continuada. 1ª edição, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GÓMEZ, A. D. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

KUENZER, A. (org) Ensino Médio: construindo uma proposta para OS que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

LIBANEO, J. C. e GARRIDO S. P. Formação de profissionais da educação: Uma visão crítica e perspectiva de mudança. In: Educação e Sociedade. N. ° 68 – 2ª ed.pp. 239-277. 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente, in: Os professores e a sua formação. António Nóvoa (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª edição, 1995.

PERRENOUD P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote 1993.

ROPÉ e TANGUY, Saberes e competência O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, Papirus. 1994.

Zeicher, K. (1993), A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa. Educa.