



AVALIANDO O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DO PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DO ENSINO

Simone Furtado Albuquerque

Universidade de Fortaleza – UNIFOR
simonef_albuquerque@hotmail.com

Casemiro de Medeiros Campos

Universidade Federal do Ceará – UFC
casemiroonline@casemiroonline.com.br

Problemática anunciada

A condição profissional do docente é algo que vem tomando espaço nas discussões pedagógicas da atualidade. Neste sentido, faremos uma breve discussão acerca do movimento de profissionalização do ensino.

O significado da docência se faz por uma ação de formação do ser humano, por um gesto em que o ato de educar atribui sentido a vida do outro. Por isso não se compreende a docência como uma profissão. A docência se faz por um ofício: o ofício de ensinar, de educar, de formar integralmente a pessoa (CAMPOS, 2007, p.05).

Podemos verificar que a docência não é uma profissão, é um ofício. A profissão de professor é encarada como “uma semiprofissão, um ofício em vias de profissionalização” (PERRENOUD, 2001, p.136). Nesse caso, o que é a profissionalização de um ofício? Segundo Perrenoud (2001), existem duas denominações acerca dessa definição: o grau em que ele manifesta as características de uma profissão e o grau de avanço de sua transformação no sentido de uma profissão total.

Contreras reitera a discussão dizendo,



[...] é também um pedido de reconhecimento 'como profissionais', isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de 'estranhos' em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, 'autonomia profissional', mas também dignificação e reconhecimento social de seu trabalho [...] (2002, p.54).

Segundo Tardif (2007), o que distingue as profissões das outras ocupações não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação de alto nível, seja ela de natureza universitária ou equivalente, e que possui certa autonomia sobre a execução de suas tarefas e conhecimentos especializados e formalizados necessários à sua realização.

Neste sentido é fácil constatar que muitas dessas características não fazem parte do universo do ensino e isso traz, por conseqüência, uma desvalorização dos professores e "a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia" (CONTRERAS, 2002, p. 39). Há também a perda do controle e sentido da profissão, pelo simples fato de que, por exemplo, "não existe um estatuto que defina por um código qual deve ser a postura do professor, ou mesmo, uma norma por meio da qual o professor possa ser avaliado ou julgado pelos erros que venha cometer na docência" (CAMPOS, 2007, p.05).

O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatu-



to social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há a necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais. (VEIGA, 1998, p.76)

O objetivo do movimento de profissionalização do “ofício” de professor é fazer com que se desenvolvam e se implantem essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse modo, em educação, a profissionalização pode ser definida como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão.

Noutras palavras, “trabalhar é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 28). Nesta perspectiva, é necessário compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana.

Em se tratando de um trabalho cujo objeto é humano, a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador são modificadas, pois a presença de outra pessoa diante do trabalhador conduz a um novo modelo de relação do trabalhador com o seu objeto: a interação humana.

Neste sentido, é preciso compreender a prática docente como trabalho humano e, por isso, construída por sujeitos inseridos num determinado contexto sócio-histórico.



O trabalho docente é visto, antes de tudo, como um processo educativo de instrução e formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos de ensino em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana em que sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade. Trata-se, portanto de algo complexo, uma vez que envolve interação não só com alunos, mas também com colegas de trabalho e toda a burocracia que a profissão requer como planejamento, gestão da sala de aula, avaliação, currículo etc. Neste sentido, conforme Tardif e Lessard (2007, p.08), a docência é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

O trabalho docente, como trabalho humano, encontra-se num contexto de interações humanas em um espaço histórico e socialmente situado, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 31).

Segundo Tardif (2007), os professores atuam sobre seres humanos, com características peculiares, que são individualizados e socializados ao mesmo tempo. Embora os professores ensinem a grupos, a uma turma, a aprendizagem é individual, intransferível e única. Logo, as diferenças individuais devem ser levadas em consideração. Esses indivíduos, por serem heterogêneos, não possuem as mesmas capacidades cognitivas, assim como apresentam diferença cultural, social, econômica, étnica e de gênero, provocando em sala de aula reações e expectativas tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos.

Trabalhar com a coletividade pode gerar, além das questões postas anteriormente, problemas relacionados



à equidade do tratamento e ao controle do grupo, assim como uma possível resistência por parte dos alunos à ação dos professores. Isso porque os alunos são obrigados a ir à escola, algo que pode gerar uma recusa, se não forem convencidos pelos professores de que sua permanência é boa para eles.

Outra característica observada em relação ao trabalho docente é a dimensão afetiva presente no ensino, uma vez que pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo ensino-aprendizagem.

Por ser um trabalho cuja característica principal é a interação humana, e que os componentes são seres humanos heterogêneos, a prática pedagógica dos professores consiste em gerenciar relações sociais, envolvendo tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2007, p.132).

A interatividade presente neste trabalho exige do professor um envolvimento pessoal para garantir a participação e interesse do aluno no processo, a fim de evitar desvios que possam prejudicar seu trabalho. É por esta razão que Tardif (2007) afirma que a personalidade do professor é um componente de seu trabalho, denomina-



do de trabalho investido. Ou seja, ele não só realiza seu trabalho, como também empenha e investe o que ele é como pessoa.

Há ainda a dimensão ética do trabalho docente que envolve questões como relação de poder, juízos de valor, escolhas, interesses, direitos e privilégios. Neste sentido, essa dimensão ocupa uma posição central no trabalho.

As características apresentadas permitem compreender o grau de complexidade em que esse trabalho se encontra e facilita o entendimento de outras questões que serão vistas a seguir.

A docência é denominada como o conteúdo do trabalho docente e o espaço para a execução desse trabalho é a escola, mais precisamente, a sala de aula. “É neste local, onde se dá o trabalho docente, o seu sentido *stricto*, no qual se reúnem professores e alunos. É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica” (CAMPOS, 2007, p. 40). Nela o professor atua tendo como referência os diversos saberes que compõem seu trabalho em torno do processo de ensino-aprendizagem. Partindo desse princípio, os saberes docentes, apresentados no capítulo anterior, são essenciais para a compreensão do trabalho docente.

Aquela concepção de que o “professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2007, p.31) deve ser reestruturada. Essa afirmação está pautada sobre o paradigma da racionalidade técnica, que trabalha com a concepção de professor como transmissor, portador ou objeto de saber (TARDIF, 2007).

No entanto faz-se necessária a desconstrução desse paradigma, uma vez que os saberes docentes supe-



ram o modelo instituído pela racionalidade técnica quando chamam a atenção para a existência dos saberes da experiência, saberes esses provenientes de sua prática.

“Assim, a prática docente deve ser revista como produtora de um conhecimento que lhe é próprio, gerando uma racionalidade específica como produtora de conhecimento” (CAMPOS, 2007, p.25). Essa racionalidade a que Campos se refere é chamada de racionalidade pedagógica, cujos traços característicos advêm da prática cotidiana dos professores a qual traz consigo a marca de sua formação.

Neste sentido, a racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática docente, entendida como o conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho.

Tendo o domínio da pluralidade e heterogeneidade dos saberes que compõem sua prática, sendo estes pautados pela racionalidade pedagógica, o docente ganha uma nova denominação que não é a de transmissores ou portadores do saber. Ele, como profissional do saber, domina determinados saberes, que, em situação de ensino, transforma dando novas configurações a estes.

Partindo desse princípio, o docente não somente domina saberes como transforma e produz saberes na sua *práxis* cotidiana. Exemplo disso é o processo de transposição didática, que apoiado em Chevallard, chama a atenção para as transformações operadas nos saberes para serem ensinados.

É importante compreender que a docência se dá através da interação de três componentes, a saber: o docente – a matéria – o aluno. Assim, “o professor através da transposição didática, transforma pedagogicamente a matéria” (CAMPOS, 2007, p.28) para que possa ser



aprendida pelo aluno. Segundo Tardif (2007, p.120), “[...] o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é ‘interativo’, transformado [...] a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”. Transformar a matéria a ser ensinada para que os alunos possam compreendê-la é um elemento fundamental do trabalho docente e, por consequência, do ensino, da docência.

A pesquisa realizada na escola pública estadual (E.E.F.M.W.S.C.) nos possibilitou verificar, por meio de investigação do trabalho docente, como se dá o processo de transposição didática no cotidiano escolar. Ou seja, avaliamos como os professores transformam pedagogicamente a matéria a ser ensinada.

Para que isso aconteça é necessário observar os elementos internos e externos que influenciam o processo. Desse modo, o elemento externo ganha centralidade nessa discussão. Assim, é mister observar como os professores percebem os “saberes a ensinar” e como eles lidam no cotidiano da escola, ao elaborarem seus planejamentos e direcionamentos curriculares.

Na construção da pesquisa coube uma análise que vai desde as características do ser professor e a docência, passando pelos saberes que fundamentam sua prática, até a complexidade do trabalho docente, no qual se pôde observar como efetivamente ocorre o processo de transposição dos conteúdos. Assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir das reflexões de autores, tais como: Campos (2007), Lessad e Tardif (2007) e Chevallard, e pesquisa de campo, em escola pública estadual, tendo a sala de aula como objeto de investigação qualitativa, onde foi possível observar e daí avaliar o fazer docente no cotidiano escolar.



No entanto, os professores não serão vistos como passivos receptores de normas para-metrização curricular, mas como sujeitos ativos que não só reproduzem conhecimentos e práticas, mas (re)constróem esses conhecimentos e práticas ao transformarem os “saberes a ensinar” em “saberes ensinados”. Daí, a importância e relevância do planejamento, na organização da prática docente e, conseqüentemente, na transposição dos conteúdos.

Os depoimentos abaixo, extraídos das entrevistas com os professores, cujas aulas foram observadas e avaliadas, contribuem para fazer compreender as complexas relações que os sujeitos-professores estabelecem com os conhecimentos escolares, traduzidos pelo currículo, configurando uma forma particular do contexto da transmissão dos saberes.

A escola adota um determinado livro, mas eu não trabalho só com ele, porque todo livro por mais rico que possa ser, ele tem uma falha em um ou outro aspecto. Então ao longo desses dez anos fui colecionando vários livros que eu pesquiso. Em alguns momentos eu pesquiso pela internet, porque a parte da prática, a parte da experiência nos livros é muito restrita, então eu pego exemplos que eu possa estar relacionado à teoria da Física com a sua utilização. [...] Eu procuro não me amarrar muito ao livro para que eu possa diversificar, porque só usando um único livro tende a empobrecer o conteúdo da Física, então por isso eu busco outras fontes de pesquisa (Professor “B”).

Você pode ver que esse livro é muito grande, em geral a gente dá uns setenta por cento do conteúdo, porque a gente só tem duas aulas por semana [...] no Estado a gente tem abertura, [...] se for necessário, a gente pode fazer alguma intervenção,



a gente não é obrigado a dar todo o livro, a gente pode adequar à realidade deles (Professor “A”).

Assim, através de sua prática cotidiana, o professor desenvolve certos *habitus*, que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes imponderáveis da profissão (TARDIF, 2007). No entanto, segundo os professores observados, toda a sua prática deve ser norteada por um planejamento. Neste sentido, ato de planejar é “[...] importante porque não posso fazer nada sem planejamento”, disse o professor “A”. Segundo o professor “B”, “se você não planeja, acredito que você fica perdido em sala de aula”.

Desse modo, a existência do planejamento se faz presente na rotina dos professores, pois segundo eles, “existe o planejamento anual e o semanal [...] o meu planejamento é feito dessa forma” (Professor “B”), “é assim, todos os professores planejam desse jeito” (Professor “A”). E mais, “No início do ano é a Semana Pedagógica, a gente elabora o plano anual dos conteúdos junto aos professores de Biologia, aí a gente faz o plano anual e depois, mensalmente a gente vai vendo os acertos que esta tomando junto” (Professor “A”).

Foi verificado pela avaliação que os conteúdos desenvolvidos nas aulas observadas tinham seus referenciais nesses planejamentos. No entanto, a concretização dos referenciais de conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos em sala de aula, implicava uma busca intensa e constante, por parte dos professores, de textos diversos que pudessem contribuir para a elaboração do “texto” de cada aula. Por isso, eles, além do livro didático adotado pela escola, utilizam outras fontes como se pode observar:

livros e um programa de computador que se chama Super Pro, super professor. Nesse programa



nós temos 30000 questões, questões do ENEM, de vestibular, ele é excelente, é separado por assuntos, por exemplo, se eu quero o assunto de Funções eu tenho 500 questões sobre isso, utilizo para fazer TD. [...] Também tenho filmes, por exemplo, esse aqui é sobre aborto, esse é sobre parto, tem os dois tipos: o natural e o cesariano, porque no terceiro ano a gente estuda reprodução, embriologia, aí justamente eu vou passar esses filmes, aqui tem sala de vídeo, tem DVD, tem até certos recursos. Tem o laboratório de Ciências que está pronto pra ser inaugurado (Professor "A").

Em nossa avaliação a relação do planejamento com os conteúdos também é explicitada pelos professores. Segundo eles,

Encontro uma maneira de dar o mais importante, [...] a ordem de prioridade é estabelecido por nós, professores [...] e vou planejando assim, de acordo com o ritmo deles, às vezes tem turmas que estão um pouco mais avançadas e quando vai chegando o período de provas eu tento planejar que todas as turmas caminhem mais ou menos igual (Professor "A").

Em relação à questão do conteúdo, o que eu sempre digo aqui é que a gente nunca consegue atingir o conteúdo que a gente tenta para aquele ano. [...] de acordo com o rendimento da turma eu tomo essa decisão, isso naquele momento, não pontual em sala de aula, mas naquele mês, eu fiz o planejamento e vi que no mês anterior o aluno estava, digamos assim, muito verde, eu não me aprofundo muito naquele assunto, porque eu vejo que não vai ter condição de aprender. Eu acho melhor você dar uma noção daquele assunto, do básico, para que a partir daí ele possa desenvolver, do que você jo-



gar o conteúdo muito aprofundado e que não ficou nem a parte inicial, o básico (Professor “B”).

Dentre os conteúdos selecionados, para a avaliação os professores afirmam que alguns conteúdos necessitam de mais atenção. Segundo o professor “B”,

[...]geralmente os conteúdos que envolvem Matemática eu sinto uma maior dificuldade por parte dos alunos, porque eles já têm certa dificuldade na Matemática, tem medo e esse medo gera também um bloqueio, um freio em relação à Física [...] Então nessa parte, nesse ramo que a gente trabalha mais com cálculos eu tenho que dar um reforço e trabalhar mais esses conteúdos do que outros. Pois, por não saberem Matemática acabam também atrapalhando no conhecimento da Física.

Ao elaborarem seus textos de aula, os professores trabalham os conteúdos com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam. Nesse sentido, quando os professores vão introduzir um novo conteúdo, eles costumam adequá-lo para facilitar a aprendizagem. Estratégias como “cativar os alunos, falar assim: bem gente, hoje a gente vai estudar um assunto ótimo, bem legal. E tento através de exemplos fazer com que eles se aproximem dos conteúdos” (Professor “A”) são utilizadas para a apreensão dos conteúdos.

A observação das aulas me possibilitou verificar que os professores, para “conquistar” os alunos e para facilitar a compreensão dos conteúdos, apresentam muitos exemplos do cotidiano deles, pois isso facilita a interatividade, entre os elementos do ensino – o professor, o aluno e o saber. “Eu tento dar muitos exemplos, talvez isso facilite a aprendizagem”, disse o professor “B”.





Além da utilização dos exemplos, foi possível observar que ambos, ao introduzir um novo conteúdo, fazem referência aos conteúdos anteriores, o que, de certa forma, reportam a algo que já é conhecido pelo aluno, para facilitar a compreensão do novo.

Quanto à forma de avaliação propriamente, os professores, além de utilizar a prova, lançam mão de outros instrumentos para verificar a apreensão dos conteúdos. Nas palavras deles:

[...] avalio através da participação, provas e atividades extras como exercícios [...] eles ganham pontos na média, todos que fazem as tarefas extras, porque cada capítulo tem uma série de exercícios, eu dou um ponto, eles são movidos a ponto, pela participação, pelas atividades, aí eu faço uma prova parcial e global (Professor "A").

[...] faço também, o que eu considero um pouquinho diferente do que normalmente é feito, [...] eu faço um trabalho, eu dou a oportunidade dos meninos pesquisarem, eles podem trazer qualquer livro de Física [...] No momento do trabalho eu os deixo pesquisarem, deixo também que façam em equipe, mas faço a exigência que cada um entregue o seu, não é um por equipe. E outra exigência que eu faço, é que nesse dia ninguém me pergunte nada. Você poderia até achar que o professor não quer responder, mas não é isso, porque eu quero sentir como os meninos estão em relação ao conteúdo. Então eu creio que dessa forma, se ele vier perguntar uma coisinha de nada, aí isso vai aumentando e daqui a pouco ele vai atrás da questão toda. Faço essas exigências, às vezes eles não entendem, mas eu não cedo, para que eles parem com essa cultura de ficar perguntando, querer tudo mastigado, algo que eles não vão ter ao longo da sua vida (Professor "B").



Elementos tais como um planejamento adequado, diversas fontes do professor, a inserção dos exemplos nas explicações, articulações do saber “velho” com “novo” e as diversas formas de avaliação contribuem para transformar o conhecimento científico, com suas teorias complexas, por vezes, fora da realidade dos alunos, em um conteúdo que possa ser assimilado pelos alunos. Todos esses mecanismos são necessários para a realização do processo de transposição didática.

Resultados

Durante a realização deste trabalho, buscou-se, através de um diálogo constante entre as teorias e os dados empíricos, construir uma fundamentação que permitisse tecer análises sobre como se processa o trabalho docente.

O quadro teórico utilizado, tendo por objetivo clarificar o campo da pesquisa, possibilitou uma imersão objetiva no interior da relação pedagógica e curricular vivida pelos professores. Desse modo, permitiu dar certa visibilidade aos movimentos intensos e, muitas vezes, implícitos e confusos do trabalho docente, especificamente, da relação estabelecida no processo didático, composto pelos professores, alunos e conhecimento escolar.

Assim, ao término deste trabalho, que objetivou analisar as articulações e relações que são estabelecidas entre o professor e o conteúdo a ser ensinado, bem como as formas adotadas na sua transposição para a prática de ensino, apresentam-se algumas considerações no intuito de se construírem indicadores, que possam contribuir para transformar e (re)significar o trabalho docente.

Em primeiro lugar, evidencia-se a necessidade de uma formação de qualidade em que os professo-



res reconheçam a importância de seu “ofício” e, por consequência, favoreça a construção de uma identidade profissional. Aliada a essa conscientização, faz-se necessária a reflexão dos processos pedagógicos que irão nortear a ação docente. Essa reflexão possibilita ao docente a introdução de novos instrumentos, metodologias e procedimentos que serão fundamentais na sua prática cotidiana.

Tendo professores bem formados, têm-se, por consequência, docentes autônomos, que, pautados pela racionalidade pedagógica, dominam diversos saberes que se fazem presentes na sua ação, podendo, no seu fazer em sala de aula, desenvolver mecanismos como: a fragmentação do conhecimento, a articulação do saber “velho” ao novo saber, a inserção de exemplos da vida cotidiana articulada à teoria, para que possa transformar os conteúdos dando novas configurações a estes e a aprendizagem seja efetivada.

No entanto, para que esse objetivo seja atingido, é imprescindível a presença de um planejamento que possa nortear a sua prática e, por consequência, a transposição dos conteúdos. É ele que possibilita a seleção dos conteúdos, a preparação das atividades, os recursos utilizados para que seja atingido o processo ensino-aprendizagem.

Conclusão

Com os indicadores acima mencionados, fica patente que o processo de transposição didática, quando da avaliação do trabalho docente, por meio do planejamento de ensino, se faz presente no cotidiano da ação docente, mas, de forma involuntária, pois os docentes possuem uma consciência prática, o que nos leva a afirmar que os professores investigados não têm a consciência deste processo.



Os sujeitos observados fazem à transposição dos conteúdos, baseados na experiência e na rotina do seu trabalho, mas não têm uma fundamentação teórica que embase sua realização. Se eles tivessem essa intencionalidade e utilizassem todos os mecanismos propostos por essa teoria, atingiriam os objetivos da transposição didática na sua totalidade.

Vale ressaltar, a centralidade e importância do professor no processo ensino-aprendizagem, e para que esse processo seja concretizado é necessário que os docentes re-signifiquem a sua prática cotidianamente, reconhecendo a importância da formação continuada, adequação às novas metodologias, dos instrumentos e teorias que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Finalizando consideramos as exigências da pesquisa qualitativa de caráter participante é intenção fazer a devolutiva desse trabalho para os sujeitos pesquisados: os professores e a instituição escolar. Desse modo, essa devolutiva é a contribuição, e parte do nosso compromisso para a construção de uma escola pública de qualidade.

Bibliografia

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Ser professor. **Jornal O Povo**, Fortaleza, (p. 05 – 05). 27 nov. 2007.

CHEVALLARD, Yves. **Estudar Matemáticas**: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.



CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lurdes Peixoto; BAREEIRA, Sofia de Evaristo Menescal. Profissionalização da docência na UFC: ensaios, reflexões compartilhadas, textos e contextos. In: **Temas Pedagógicos Nº 23**. Fortaleza: UNIFOR, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LEITE, Mirian Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; BRITO, Antonia Edna; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. Trajetórias de desenvolvimento da profissionalidade docente face as práticas de formação inicial: ou como se fazer docente. In: **Temas Pedagógicos Nº 23**. Fortaleza: UNIFOR, 2007.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.