

ALGUNS DOS FUNDAMENTOS QUE INSPIRAM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA¹

Francisco das Chagas de Loiola Sousa²

RESUMO

Este estudo discute a relação entre a formação docente e as concepções pedagógicas com base nos depoimentos das professoras investigadas. O texto enfoca as racionalidades dos docentes frente aos saberes adquiridos nos cursos de formação continuada e a construção da sua identidade. Concluímos que esta é construída no contexto sociocultural no qual o docente está inserido e é renovada no dia-a-dia da prática pedagógica. Através dessa investigação, constatamos também que os fundamentos teóricos que sustentam os discursos dessas professoras refletem o pensamento de John Locke e outros, sobretudo nos referenciais teóricos que, tradicionalmente, tratam a educação sob o ponto de vista normativo e de Célestin Freinet e de Piaget/Emília Ferreiro (construtivismo), estes últimos apontados como mais inovadores.

RÉSUMÉ

Cette recherche examine la relation entre la formation à l'enseignement et les conceptions pédagogiques des enseignantes, plus particulièrement, la question de la rationalité des enseignantes sera analysée en relation avec les savoir qu'elles possèdent et la construction de leur identité. Les données recueillies permettent de conclure que l'identité professionnelle se construit dans le contexte socio-culturel dans lequel l'enseignante s'insère et se

renouvelle jour après jour dans sa pratique quotidienne. L'examen des fondements théoriques des discours des enseignantes montre qu'elles se basent surtout, d'une part, en Célestin Freinet et aussi en Piaget/Emília Ferreiro (construtivisme) et, d'autre part, sur les idées plus traditionnelles de penseurs comme John Lock qui voient l'éducation d'un point de vue normatif.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma reflexão sobre o saber de formação docente. A discussão desta temática é parte da pesquisa³ *Saber e Prática Social do Educador*, realizada por professores e estudantes da FAGED/UFC, no período de 1993 a 1996. A pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e analisar os saberes de experiência de professoras da Zona Metropolitana de Fortaleza e sua inter-relação com os saberes adquiridos nos Cursos de Formação Docente⁴.

A partir de análise das falas de professoras,⁵ são destacados os seus saberes de formação⁶ e as concepções pedagógicas subjacentes aos seus discursos.

³ Para maiores informações ver relatório final da pesquisa.

⁴ A Pesquisa está subdividida em quatro (4) grupos de estudo: 1^o - Saber de Experiência; 2^o - Saber Curricular; 3^o - Saber Social e 4^o - Saber de Formação Profissional. Este trabalho é resultado deste último grupo.

⁵ Todas as professoras investigadas, segundo um dos critérios de escolha destas professoras, deveriam ter no mínimo a formação de 3^o ou 4^o Pedagógico (Normal).

⁶ Segundo Fernandes (1994), o "saber de formação é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo também os treinamentos e programas de qualificação e aperfeiçoamento docente, tanto de forma presencial ou a distância". Sem esquecer também de relacionar com todos os outros saberes docentes, pois estes são muitas vezes determinantes na sua formação e prática pedagógica.

¹ Texto produzido para a pesquisa *Saber e Prática Social do Educador*, julho de 1996, e apresentado no XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Natal - RN, junho de 1997.

² Bolsista de Iniciação Científica, CNPq, da Pesquisa *Saber e Prática Social do Educador*, realizada por professores e estudantes da FAGED/UFC.

Nestes, as professoras fazem freqüente recorrência aos conteúdos abordados nos Cursos de formação continuada ou em serviço (Fernandes, 1994).

1 O SABER DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Entendemos que as concepções pedagógicas fundamentam em grande parte as práticas docentes. Em outras palavras, a formação de professores está intrinsecamente ligada às concepções teórico-metodológicas difundidas nos cursos de formação, porém não determinam a totalidade da dinâmica do trabalho do professor. Este, pelo contrário, deve ser concebido como sendo um ser dotado de razão, imaginação, paixão, fantasia e que age fundamentado por uma pluralidade de saberes, entre os quais aqueles provenientes de sua formação pedagógica experimentados e reelaborados no dia-a-dia da sala de aula. Neste sentido, concordamos com TARDIF & OUELLET (1994:27) quando indicam que “os docentes desenvolvem certos atos e atribuem certos significados a estes atos. Trata-se então de interrogar os docentes [...] sobre os motivos, as razões por que eles desenvolvem estes atos e por que lhes atribuem estes significados”. Na mesma direção pensa NÓVOA (1995:25) no sentido de que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

1.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E RACIONALIDADES DAS PROFESSORAS: SUAS COMPREENSÕES FRENTE AOS SABERES ADQUIRIDOS

Observamos nesta pesquisa que as concepções pedagógicas, nas quais as professoras se orientam em seu trabalho, partem muitas vezes de uma decisão da coordenação da escola e/ou da Secretaria de Educação, e não de uma real necessidade ou do domínio teórico destas professoras. Dessa forma, os saberes, as experiên-

cias e as metodologias utilizados pelas professoras investigadas não são respeitados dentro dos programas de formação continuada⁷. Ocorre que as orientações dadas às professoras são para que estas “troquem” suas práticas escolares por outras que nem dominam. Para ilustrar o que foi dito, vejamos o que diz uma professora da 4ª série sobre a nova maneira de trabalhar os conteúdos em sala de aula:

[...] a nível de conhecimento não está vindo ao nível da realidade do aluno, por exemplo: de matemática, quando você explicava determinado assunto em matemática, vinha as regras, as fórmulas, vinha o significado de determinada coisa. Digamos que você estava estudando equação, vinha as fórmulas. Agora, no Construtivismo, não vem porque a questão do Construtivismo é construir, então você vai construir uma fórmula de... Então, tem coisa lá que vejo assim: você nem tem a fórmula, nem sabe como construir. Ai aonde nós vamos parar desse jeito? Eu não sei baseado em quê, de que jeito eles estão fazendo estes manuais? Baseado no conhecimento dos alunos? No caso, eu não vejo muito isso não, tem coisa lá que eu sinto dificuldade às vezes de compreender. Ai vejo assim: se eu acho, o aluno também vai achar [...].

Observa-se, pela fala da professora, a fragilidade e deficiência dos cursos que na sua maioria expõem de maneira “distorcida” e/ou incompleta as questões teórico-metodológicas das correntes pedagógicas. Também não podemos esquecer as limitações dessas professoras na apreensão desses conteúdos, que geralmente se apóiam em fundamentos teóricos completamente desconhecidos por elas. “É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores”, diz Nóvoa (1995:23). Nestes cursos, o Construtivismo é transformado em metodologia, distorcendo os seus fundamentos filosóficos. Tal corrente trata de orientar para novas posturas na prática do professor e no processo de aprender do aluno. Em síntese, o Construtivismo é uma tentativa de se trabalhar na prática um novo conceito de ensino-aprendizagem. Para SOUZA e KRAMER (1991:77), “embora Piaget

⁷ Estes Programas são financiados e ministrados pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação no Ceará.

nunca tenha proposto um método de ensino, sua teoria do conhecimento tem sido amplamente utilizada por pedagogos e professores. Como conseqüência, as pesquisas realizadas a partir deste enfoque teórico receberam interpretações diversas e concretizaram-se em propostas pedagógicas também diversas. Algumas têm distorcido seu pensamento, veiculando simplificações teóricas e gerando métodos que se constituem em verdadeiras 'receitas pedagógicas' para o desenvolvimento da inteligência". Dessa forma, torna-se estranho falar em metodologias alternativas para o trabalho pedagógico, quando estas são apresentadas, em grande parte, sob forma de receituário.

Para ilustrar nosso pensamento, observemos o que diz uma professora da 3ª série que aponta, na sua fala, indícios das correntes pedagógicas trabalhadas nos cursos de formação continuada:

Quando começou esse construtivismo, eu senti uma dificuldade muito grande. Nunca consegui trabalhar com o construtivismo na sala de aula, quer dizer, em pouca coisa, porque era muito confuso [...]. Eu não sei também se é porque eu não aceitava muita coisa no construtivismo e me sentia como presa. Porque acho que não só eu, mas a maioria dos professores iam fazer o Curso de Construtivismo, de Capacitação, e, quando chega na sala de aula continuava tudo do mesmo jeito, do jeito que vinha... Então, todo mundo começava naquela vontade de começar o construtivismo, mas aí... [...] Falando só por mim não, falando o que eu vejo também nas outras salas de aulas.

Este depoimento revela que, além de confundir o professor no momento de efetivar o seu trabalho, a execução de atividades decorrentes de imposições gera resultados não animadores. Na busca de "como fazer" a falta de clareza teórica cria uma dependência muito grande dos receituários ou procedimentos técnicos sem referência aos fundamentos filosóficos que norteiam tais teorias. Dessa forma, a autonomia que deveria existir entre os professores e aqueles que ministram os cursos de formação continuada é praticamente abolida. Para TARDIF [1992:4] "os saberes formais provenientes das ciências da educação e das instituições de formação dos mestres não podem fornecer aos docentes respostas claras e nítidas sobre o 'como fazer'".

Em síntese, podemos dizer que o professor interpreta as teorias pedagógicas à sua maneira e constrói uma identidade profissional particular, ligada ao contexto sociocultural no qual está inserido. Esta construção, por sua vez, é renovada no dia-a-dia da prática escolar.

1.2 PEDAGOGIA DE FREINET VERSUS ESCOLA NOVA

Além da "influência de Piaget", identificamos também, nas entrevistas, as idéias de Célestin Freinet (1896-1966). Freinet foi um pedagogo francês que desenvolveu uma pedagogia com *métodos ativos e técnicas pedagógicas* como o *texto livre e a imprensa escolar*. A partir dos anos 70, com a tradução dos seus textos para o português - *A Educação para o trabalho e Para uma escola do povo* - suas obras vêm influenciando o pensamento dos pedagogos e aqueles que trabalham com a educação no Brasil (GHIRALDELLI, 1992).

Dentre as professoras entrevistadas que se identificam com a Pedagogia de Freinet, uma da 4ª série diz como vê essa Pedagogia:

... eu vejo assim que em muitas coisas é difícil você trabalhar, porque no caso da Pedagogia de Freinet a gente via que ele tinha dificuldade de trabalhar, então criou um meio de trabalhar, ele mesmo criou. Só que a gente já estava procurando aprender dele a se adaptar, só que é mais difícil. Uma coisa é você criar; você cria e você tem mais facilidade de trabalhar, outra coisa é você pegar pronto e querer fazer. Por isso que eu acho difícil.

Torna-se difícil tanto para a professora como para qualquer sujeito colocar em prática idéias as quais conhecem tão pouco. Enquanto os cursos de formação estiverem insistindo em permanecer na superficialidade dos fundamentos pedagógicos, corremos o risco de incutir fortemente nos professores a idéia de incompetência e culpá-los por não conseguirem resultados positivos com os alunos.

Tomando o discurso de outra professora, também da 4ª série, sobre a Pedagogia de Freinet, levantamos outros problemas que envolvem a formação do educador. Ao tratar sobre a "escola ativa" a professora afirma que:

A escola ativa é a escola que prepara o aluno para a vida [...]. Estar preparando o aluno para a vida não é só ensinar a ele a ler e escrever, a efetuar as quatro operações não! É saber ensinar para ele o sair e entrar de um lugar para outro [...], o respeito para com as pessoas tanto aqui na escola como lá fora ou na casa dele. Muitas vezes o aluno se relaciona mal com o próprio irmão, é intrigado, a gente conversa; quando ele percebe aquilo, ele destrói aquele mal, entende que o diálogo é importante. Vamos pessoal conversar, vamos acabar com isso, somos irmãos, vamos procurar ser unidos, trabalhar em grupo porque o trabalho em grupo cresce, tem um rendimento.

A definição de escola ativa da professora, mesmo de forma sintética, foi significativa, mas quando ela parte para os detalhamentos, ou o como efetivar, colocando em prática os valores que constituem a escola ativa, prevalece aquilo que ela já tinha incorporado antes, ou seja, uma formação constituída de uma prática baseada numa religiosidade cristã que influencia os rituais, os valores da sua prática pedagógica. Essa construção ainda está vinculada a uma série de valores culturais que foram determinantes para formar a razão que sustenta suas afirmações. Essa concepção de “escola ativa”, na sua essência, está longe de representar as idéias de Célestin Freinet. Ao contrário do que pensa essa professora, Freinet contesta esse “modelo” educativo. Assim, ele diz que “os escoliastras” que valorizam as virtudes formativas da instrução fazem “crer que ela é única e decisiva determinante do progresso e que é só pela sua virtude que se constroem as escolas, que se educa o povo e que se transforma o mundo” (Élise Freinet, 1983:78). Dessa forma, Célestin Freinet apresenta sua aversão às práticas pedagógicas com objetivos normativos, os quais são característicos de uma educação burguesa com maior influência do ideário da Escola Nova. Em síntese, tenta adaptar os sujeitos às regras sociais como queria a professora na “escola para a vida”. Nesse sentido, esta última professora defende uma educação que valoriza a harmonia, onde o aluno é visto como alguém que deve obediência aos outros. Afirmar que ele deve ser respeitador, assumir uma postura de “boa conduta” sem discutir a razão de se agir assim, é dizer como o aluno

deve relacionar-se com os sujeitos, é determinar suas ações, ou seja, não respeitar o seu poder de decisão e as circunstâncias sociais em que ele está envolvido. Não é gratuitamente, ou por falta de bons hábitos, que os sujeitos não têm relações sociais pacíficas.

1.3 UMA PRÁTICA EDUCATIVA AINDA SOB O PONTO DE VISTA NORMATIVO: UMA REFERÊNCIA EM LOCKE⁸

Tomando o depoimento da última professora citada, por exemplo, podemos afirmar que parte do seu entendimento sobre a prática pedagógica tem uma aproximação com os ideais de Locke. Senão vejamos o que diz MALLINSON (1956:151): “De entre todas as coisas necessárias à vida, Locke coloca portanto o saber no último degrau hierárquico. Por uma ordem rigorosamente definida surge em primeiro lugar o conhecimento de Deus a que se seguem a virtude, a prudência, o civismo e a delicadeza”.

As idéias de Locke revelam uma concepção de Ciência em que o saber está, de certa forma, cristalizado ou estabelecendo verdades definitivas. Afirmar que a origem do conhecimento está em Deus, pressupondo que o conhecimento já está dado e só é preciso conhecer a ordem que rege tais verdades. Voltando ao depoimento da professora, diríamos que a sua formação está vinculada, em grande parte, aos ideais deste pensador, quando simplifica as ações dos sujeitos, tentando inculcar hábitos de “boas maneiras” para resolver problemas extremamente complexos existentes nas relações humanas. Outro aspecto do seu pensamento, vinculado também a Locke, é a concepção de homem tolerante, respeitador, acrítico e passivo. Em outras palavras, um homem que a Pedagogia Tradicional propunha. Segundo Gadotti (1993:85), Locke “vê a razão como condutora do homem”. E diz ainda que “para ele, não há dúvida de que o fundamento de toda virtude está na capacidade de renunciar à satisfação dos nossos desejos, quando não justificados pela razão”. Essa característica do homem com a capacidade de renunciar seus sonhos, pode ser vista em Locke como uma aproximação entre seu pensamento e aquilo que defendem os princípios cristãos. Analisando o pensamento de Locke além do conhecimento através

⁸ Encontramos com bastante frequência nos depoimentos as idéias do iluminista inglês John Locke (1632-1704) fundamentando parte das práticas pedagógicas.

dos sentidos, há nele uma tentativa de fazer crer que os “bons costumes ou hábitos” burgueses são ideais de educação que devem ser tomados como parâmetro para a educação do povo, ou seja, um ideal de homem racional. Então, para que o povo possa assimilar estes costumes é necessário utilizar-se daquilo que se mostra eficiente para alcançar tal objetivo: a fé cristã. Em outras palavras, o que Locke propôs foi que a moral cristã e a moral burguesa caminhassem em harmonia. Assim, ARROYO (1988:45) diz que “a relação entre racionalidade, educação, padrão moral e participação política é tão forte nos liberais da época, que Locke apela à restauração do cristianismo, ‘à racionalidade do cristianismo’”. O pensamento de Locke caracteriza bem o contexto da época em que viveu, ou seja, um período de transição: momento em que a fé começa a perder espaço para a razão.

Tal teórico teve e tem uma influência muito forte sobre a formação pedagógica no Brasil. Esse ideal de homem educado ainda povoa a mente da maioria dos professores na formação de seus alunos. Isto pode ser visto noutro depoimento de uma professora de 1ª série, quando expressa sua opinião sobre o conhecimento dos alunos. Segundo ela,

... a gente pega os alunos igual uma folha em branco, pega como se fosse um caderno em branco, um papelzinho em branco pra poder formar aquele menino ainda! Na parte de coordenação motora, a gente pega um menino de 1ª série hoje, não tem pego nem uma alfabetização [...], a mãe não bota pra estudar cedo, pega um menino na 1ª série e tem que começar do zero com esse menino, a parte mais difícil é essa.

Como se pode observar, a teoria da “tábua rasa”, defendida por Locke, ainda é o suporte teórico-pedagógico que orienta sua compreensão de ensino-aprendizagem, senão vejamos o que diz MALLINSON (1956:152) sobre essa teoria: “Para Locke a criança em seu estado natural encontra-se num estado primitivo que de forma alguma convém à vida em sociedade. No seu estado natural a criança tem maneiras rudes, desdenhosas, trocistas, apresenta grande predisposição à censura e crítica e é dotada de um espírito de contradição nefasto. O contacto vulgar com os homens contribui nove vezes em cada dez para acentuar estas tendências em lugar de as diminuir. E mesmo que as diminuísse a sociedade prestava um mau serviço. É preciso eliminá-las. Como? Por exemplo, sempre com um bom exemplo e inculcando

bons hábitos o mais cedo possível. É somente quando a criança for definitivamente colocada no bom caminho que a instrução propriamente dita pode produzir frutos.”

No discurso de Locke, como também no da professora, a idéia é de que a criança não traz nenhum saber para a escola qualificado como “bom”, ou seja, digno de ser valorizado. Além disso, a criança só aprende “o verdadeiro conhecimento” quando ensinado. Assim, subentende-se que a criança não faz elaborações próprias sugerindo, portanto, uma prática autoritária do professor em relação ao aluno. Dessa forma, temos um aluno que é tratado como alguém que está na escola para “receber” conhecimento, ou, como bem denominou Paulo Freire, para receber uma “educação bancária”, ou seja, o aluno é considerado como sujeito passivo, como “depósito” de conhecimento. Aqui, o conhecimento é concebido como pronto, acabado, não merecendo dúvidas sobre ele, senão vejamos as palavras deste teórico brasileiro: “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se fundamenta numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1983:67).

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A título de conclusão, cabem algumas indagações sobre o que foi exposto: 1) o que fazer para que os cursos de formação docente, mais especificamente aqueles de formação continuada, contribuam no sentido de que estes professores aprofundem, fortaleçam e ampliem suas capacidades de trabalho?; 2) No atual contexto da escola pública brasileira, que alternativas devem nortear o processo de formação dos docentes?

As teorias ou correntes pedagógicas, na sua maioria, dão sugestões, mas a operacionalização dessas sugestões muitas vezes não funciona. Isto porque falta tanto conhecimento teórico por parte dos professores, como mais conhecimentos dos teóricos sobre o cotidiano escolar.

Sabe-se que os saberes construídos pelos professores, cotidianamente, não se “encaixam” necessariamente dentro das correntes pedagógicas, isso porque estas, na sua maioria, não trabalham essa relatividade exigida pela prática da sala de aula. Assim, os cursos deveriam orientar o educador para que optasse por teorias básicas que possibilitassem a sua ação sem,

no entanto, desprezar os elementos positivos de sua experiência prática nem tornar estes elementos incoerentes à sua teoria básica. Muitas vezes o antigo é desprezado, o que acaba colocando o fracasso da educação escolar brasileira sob a responsabilidade das “velhas” teorias pedagógicas, o que não é bem verdade, pois as implicações aí são muito mais amplas, já que os problemas deste fracasso escolar não se restringem apenas ao uso de recursos metodológicos do trabalho pedagógico. O que muitas vezes prevalece nos cursos de formação continuada é apenas a divulgação de uma determinada corrente pedagógica, como se ela tivesse a capacidade de oferecer todos os instrumentos de que o docente necessita usar como recurso na sua prática da sala de aula. Dessa forma, para se ministrar tais cursos é preciso, antes de mais nada, ouvir os professores e saber aquilo do que eles mais necessitam para a sua prática.

Assim, o que deve ser mantido dessas teorias para o trabalho docente é aquilo que é comprovado como eficiente na prática; é aquilo que entra em consonância com seus saberes e pode servir como elemento que complementa sua formação⁹. Para TARDIF (1992:1), “os saberes que fundam a competência dos docentes são distintos dos saberes formais, acadêmicos transmitidos pelas instituições de formação”. Portanto, não devemos esquecer que o professor é um ser social marcado historicamente, o que explica que não é com tanta facilidade que se muda de uma prática social-pedagógica para outra. Para ilustrar melhor esta mudança, atentemos para o depoimento de uma professora da 4ª série:

Antes eu acho que o professor tinha aquela metodologia arraigada naquele posicionamento de idéias, de fatos e de ações também, não era isso? Hoje não, depois que a gente tem lido Piaget, a gente tem assistido a esses Cursos de Capacitação, a gente vai modelando as situações e as ações da gente diante do que a gente está fazendo, está entendendo? Porque eu acho que a prática é aquilo que você lê e você vai exercitar, exercitar da maneira correta. Quer dizer, o que a

gente vinha fazendo era correto, mas só que a gente não empregava da maneira que o Piaget queria. Eu acho que a gente pegava um pouco de um, um pouco de outro; um pouco da gente e um pouco dele. E eu acho que a gente deve pegar, tá certo que a gente não deve deixar o que nós temos e o que nós aprendemos, não é isso? Mas se a gente tiver uma base, um esclarecimento, aquele ensino da gente vai melhorar, vai superar. Eu acho que se a gente quiser, a gente pode pôr em prática aquilo que a gente estava lendo, está assistindo, está ouvindo, está buscando não só nas coisas do Piaget como também nos outros e lendo muito, atualizando e procurando exercitar dentro da sala de aula.

Há de certa forma uma lucidez no depoimento da professora quando ela faz uma avaliação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, quando nós observamos seu depoimento vemos que há elementos do saber de experiência na prática pedagógica que resistem ao tempo, porém não por tradição, mas por trazerem resultados positivos no processo ensino-aprendizagem. SAVIANI (1992:25-26) chama de *clássico na educação* aquilo que *resistiu ao tempo*. E diz ainda que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”. Esta última professora sintetiza o que ocorre de fato na prática do professor de modo geral: a mistura de diversas referências teórico-metodológicas e de seu saber de experiência. Isto é, aquilo que deu certo. Não há preocupações de saber se é tradicional ou progressista: é o que deu certo.

BIBLIOGRAFIA

- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Qual o papel do saber de formação profissional na prática docente?* Fortaleza: FAGED/UFC, jul/1994. (mimeo).

⁹ Formação aqui não significa aquela ministrada, ou pensada, pela instituições de formação docente, mas sim a formação que os professores incorporam e consideram, pela sua experiência escolar, viável para sua prática - segundo sua racionalidade.

- FREINET, Élise. *O Itinerário de Célestin Freinet: a expressão na pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992, REV. (Coleção Magistério - 2º grau. Série formação do professor).
- LOCKE, John. *Os Pensadores: Cartas acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano*. Traduções de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MALLINSON, V. John Locke. In: CHATEAU, J. (DIR.) *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Livros do Brasil, 1956, p. 144-162.
- NÓVOA, Antônio. *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote, jul/1995. (Nova Enciclopédia)
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- SOUZA, Solange Jobim (PUC - RJ) e KRAMER, Sonia (UERJ e PUC-RJ). *O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais*. Cadernos de Pesquisa, maio/1991.
- TARDIF & OUELLET. In: THERRIEN, Jacques. *Uma definição restritiva do saber*. Fortaleza: FAGED/ UFC, (Síntese do artigo Tardif & Ouellet, 1994.)
- TARDIF, Maurice. *Saber e experiência dos profissionais do ensino: pistas e indicações sobre a natureza dos saberes de experiência*. (Resumo das idéias centrais do texto apresentado em Congresso, Sherbrooke, Qué, 1992. J. Therrien).