

PARA UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

LEILA PESSÔA DA COSTA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ), JANIRA SIQUEIRA CAMARGO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ).

Resumo

Ao se analisar a questão da qualidade da educação um dos aspectos abordados refere-se ao papel do professor, visto ser quem diretamente atua na sala de aula e, muitas vezes, considerado como responsável pelo desempenho dos alunos (Vieira, 2004; Oliveira, 2003; Hypólito, 1997; Apple, 1995; Torres, 1996). As reformas educacionais tem repercutido tanto na formação desse profissional, como na organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico e exigindo do professor novos saberes. Esta comunicação tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido pela disciplina de Prática de Ensino no curso de Pedagogia na Habilitação de Docência no Ensino Médio – modalidade Normal, ainda ofertada em escolas da rede pública no estado do Paraná. Em que se pese de um lado a questão da formação do professor apontada pela legislação e de outro a discussão acerca da disciplina de Prática de Ensino – por vezes criticada frente a sua impossibilidade de apreender na totalidade a realidade como referência e suporte para o desempenho profissional, o desenvolvimento desta disciplina buscou um caminho para que se consolidassem alguns pressupostos de trabalho que acreditamos imprescindíveis na formação e atuação desse professor entre eles o de que a construção do conhecimento se faz de forma coletiva e não individual – força motriz capaz de operar mudanças, superando a lógica que instaura o professor como sujeito individual para constituir-se como sujeito coletivo – singular em sua forma e plural em sua dimensão e que, nesse contexto, pudesse atribuir “significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79). As discussões e as reflexões realizadas nesse grupo, contaram com outros interlocutores em papéis e instâncias diferenciadas que nos permitiram desenvolver o trabalho a partir do princípio inicialmente estabelecido, ou seja, do coletivo como locus privilegiado de produção de conhecimento.

Palavras-chave:

Produção de Conhecimento, Formação Docente, Sujeito Coletivo.

A escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito a todos os alunos a uma educação básica de qualidade, em especial a população desfavorecida econômica e socialmente que, mesmo diante do fato de que a educação escolar não tem contribuído para uma melhor distribuição de renda ou com o projeto de saldar a dívida social, continua valorizando o ensino público como parte de um projeto de melhoria de vida.

No Paraná os dados de anos de estudos mostram que, em um período de 8 anos, das 183.187 crianças que ingressaram no primeiro ano do fundamental em 1999, concluem as quatro primeiras séries 36.072 crianças e 63.614 concluem o segundo segmento. Os índices de transição apontam um comprometimento não só quanto a eficiência do sistema, mas principalmente na qualidade de ensino. Na tabela abaixo apresentamos as taxas de promoção, repetência e evasão dos níveis Fundamental e Médio, a partir do banco de dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na qual podemos observar que as taxas de transição em 2005 somadas as de repetência e evasão perfazem um total de 20,8% e 31,1%, no ensino fundamental e no Ensino Médio respectivamente:

(ANEXO 1)

Parece que nos deparamos com a repetência sistemática e conseqüentemente com a evasão desses alunos, o que demonstra que eles não possuem, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 - LDBEN, em seu artigo 32, item I: "a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". O preocupante é que ao classificá-los e selecioná-los, a escola não o faz só academicamente, mas principalmente no âmbito social: exclui do exercício pleno da cidadania aqueles que não obtiveram "sucesso" na aprendizagem de determinados conteúdos.

Ao se analisar a questão da qualidade da educação, mais especificamente o fracasso escolar, um dos aspectos abordados refere-se ao papel do professor, visto ser o que diretamente atua na sala de aula e, por isso, muitas vezes considerado como responsável pelo desempenho dos alunos (Vieira, 2004; Oliveira, 2003; Hypólito, 1997; Apple, 1995; Torres, 1996). Observa-se também que, além de suas atribuições em sala de aula, novas lhas são delegadas, conforme define a LDBEN, em seus artigos 13 e 14:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, as reformas educacionais mais recentes têm repercutido tanto sobre a formação desse profissional como na organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico e exigindo do professor novos saberes para atuar nesse contexto e frente as demandas que se impõe. Isto tem provocado nas últimas décadas discussões substanciais sobre o trabalho docente, sejam em relação a sua formação, à concepção de ensino e aprendizagem, ou em relação ao papel da escola, ou, ainda em outros aspectos, como a desvalorização e desqualificação da força de trabalho e a desprofissionalização e proletarização do magistério, conforme nos aponta Oliveira (2004).

Se considerarmos o que nos aponta Marx (apud NISKIER, 2001: 179) acerca do processo de modificação da natureza, "o homem - ser social - modifica-se a si próprio, através da práxis, que é a relação dialética entre o homem, o trabalho e a natureza", isso nos leva a crer que por ser um sujeito de relações, as mudanças ocorrem e se consolidam na relação que estabelece com os outros, mediatizados pelo trabalho.

Leontiev, centrado na categoria histórica da atividade, busca na atividade social, nas circunstâncias concretas de vida e nas relações humanas o processo da atividade humana, "como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência" (Leontiev apud GOLDER, 2002: 52). Esse psicólogo soviético traz para o plano ontogenético um dos fundamentos marxistas que, referindo-se ao desenvolvimento humano de forma geral, afirma que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano.

Contudo, o discurso educacional tem veiculado uma forma de organização da escola e do papel do professor ainda distante da realidade e o quadro que se instaura na prática cotidiana apresenta-se de forma dicotomizada entre a concepção de uma escola democrática, participativa e horizontalizada, preconizada por um lado pelo discurso democrático e por outro, o de uma escola tradicional, centralizadora, autoritária e verticalizada que nos faz presenciar uma educação em crise.

Na concepção neoliberal a crise educacional acerca da "eficiência, eficácia e produtividade" é devido a "desordenada e anárquica" expansão do sistema educacional e a chamada crise de qualidade da escola se dá pela sua própria ineficácia e pela incompetência daqueles que nela trabalham.

Essa crise se amplia também na medida em que aumenta a ineficiência do Estado para gerenciar as políticas públicas, mas na verdade, conforme nos aponta Veiga-Neto (2000: 186), esse sistema é um "... refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que, *para governar mais, é preciso governar menos*".

Assim, a educação pensada numa lógica produtivista e empresarial tem sido transferida da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado, numa analogia da escola com o McDonalds - nos aponta que ambos têm que "dar conta de duas necessidades fundamentais nas sociedades modernas: comer e ser socializado escolarmente" (GENTILI, 1996: 29)

Ao considerarmos o discurso educacional conforme nos aponta Foucault (1996):

o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; e visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (p. 10).

acreditamos que entre a concepção liberal e democrática veiculada pelo discurso e pela prática há um espaço significativo de limites e possibilidades.

Segundo Freire, é preciso ter esperança, pois "a esperança é uma necessidade ontológica" (1997: 5) e é com base neste axioma que esse trabalho foi desenvolvido, considerando que a busca pela qualidade do ensino está estreitamente relacionada a forma como a escola concebe a prática docente e como os docentes concebem o papel da escola, que para nós, é um espaço de aprendizagem e apropriação de si própria e local de excelência para a formação dos profissionais que nela interagem, tal como nos aponta (LEFÈVRE; LEFÈVRE & TEIXEIRA, 2000):

na Representação Social expressada através do Discurso do Sujeito Coletivo, os indivíduos pertencentes à coletividade geradora de representação social deixam de ser indivíduos para se transmutarem, se dissolverem e se incorporarem num ou em vários discursos coletivos que os expressam e à dita representação (p. 29).

Em nossa sociedade, os discursos de progresso social, autonomia, cidadania e democracia vêm determinando uma dinâmica que caracteriza o processo de construção de uma hegemonia e que segundo Gentili (1996) faz com que o neoliberalismo aponte novos formatos de poder, mas mantenha as formas históricas de dominação:

[...] uma reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais. (p. 10).

As reformas propostas no sistema escolar nas sociedades atuais, têm considerado um determinado modelo de educação que corresponde a perspectiva neoliberal, buscando-se um modelo de "eficiência, eficácia e produtividade" e sua ineficiência se dá pela incompetência daqueles que nela trabalham.

Deste modo, a busca pela qualidade do ensino, conforme nos aponta Silva (1996), tem uma dupla interpretação:

a retórica neoliberal sobre "qualidade" em educação, apesar de hegemônica nesse momento, não é a única maneira de defini-la. Há uma tradição democrática de qualidade em educação que está baseada numa concepção sociológica e política [...] estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e as injustiças [...], porém outra que se opõe a esta é a que se filia a defesa da colonização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais [...] é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa" e assim, sendo transferida da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado.(p. 170).

e ao analisar o discurso educacional, precisamos considerar, tal qual nos aponta Foucault (1995), como sendo uma construção em que é preciso,

estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua interrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância.(pg. 28).

Vários estudos têm contribuído na busca de novos referenciais teóricos metodológicos, desvelando novos paradigmas acerca da formação e do trabalho docente: Canário (1999), Garcia (1992), Nóvoa (1992), Alarcão (2001), Contreras (2002), Pimenta (2002), Pimenta & Anastasiou (2002), e em especial têm discutido a escola como fórum privilegiado no desenvolvimento profissional docente "em uma perspectiva que reconhece a capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas" (Pimenta & Anastasiou, 2002: 264).

Algumas expressões que designam e apontam o perfil desse professor têm se destacado nessas produções, tais como: "professor crítico reflexivo", "professor pesquisador", "professor investigativo", que enfatizam a prática como elemento fundamental no processo de mudança, seja, por meio da "*reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*" (Schön, 1992), ou como "*professor pesquisador*" (Zeichner, 2000), ou "*professor intelectual*" (Giroux, 1997) ou, ainda como "*crítico-reflexivo*" (Nóvoa, 1992), o que tem corroborado com uma concepção que considera que compete ao professor, como sujeito de sua própria história, a luta

para fugir dessa alienação, a luta pela construção da sua identidade profissional e pela transformação da escola.

Apesar da Lei 9394/96 em seu artigo 62, definir um patamar mínimo para o exercício docente para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, ao estatuir que a:

formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

o Plano Nacional de Educação estabelece na meta 10.3.10, que:

onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz no. 1 e preparem pessoal qualificado para a Educação Infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.

O Parecer CNE/CEB 03/2003, aprovado em 11/03/2003, aponta que:

A formação de todos os professores em nível superior é uma utopia norteadora, um desejo que a lei quer ver satisfeito e, assim sendo, não podemos considerá-la meta a ser alcançada de maneira trivial. Os sistemas de ensino e seus órgãos normativos deverão estimular e perseguir a causa da qualidade na educação - outro ditame constitucional - o que implica buscar e oferecer múltiplas oportunidades para formação docente, inclusive em serviço e com os recursos da Educação a Distância.

No Estado do Paraná, o Curso de Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental é ainda ofertado no Ensino Médio nas instituições públicas e em consequência, o Curso de Pedagogia habilita esse profissional para a docência nesses cursos.

Em 2008 a Universidade Estadual de Maringá (UEM), como parte do processo de adequação ao novo currículo do curso de Pedagogia, ofertou como habilitação específica o módulo de Docência no Ensino Médio - modalidade Normal para as turmas do último ano da grade curricular antiga, atualmente incorporada no currículo atual. Nessa modalidade, os alunos do Curso de Pedagogia se habilitam para a docência nos cursos de formação de professores no nível médio ampliando desta forma a habilitação que já possuem para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto atuei como responsável pela disciplina de Prática de Ensino e por ser um professor ingressante na instituição, contei com o auxílio dos demais professores da área, mas principalmente da chefia do Departamento de Teoria e Prática como aporte para a discussão e reflexão das questões que se colocaram nessa trajetória .

Ainda que pese de um lado a questão da formação do professor apontada pela legislação e de outro a discussão acerca da disciplina de Prática de Ensino - por vezes criticada frente *a sua impossibilidade de apreender na totalidade a realidade como referência e suporte para o desempenho profissional*, o desenvolvimento desta disciplina buscou um caminho para que se consolidassem alguns

pressupostos de trabalho que acreditamos imprescindíveis na formação e atuação do educador.

Um dos princípios que norteou o trabalho desenvolvido junto a esses alunos é o de que a construção do conhecimento se faz de forma coletiva e não individual e é essa construção a força motriz capaz de operar mudanças na formação profissional, num determinado tempo, espaço e grupo. No nosso caso, a sala de aula na universidade mostrou-nos ser o espaço de excelência para a constituição desse coletivo instaurado a partir das questões apontadas pelo grupo no desenvolvimento deste trabalho.

Inicialmente para constituirmos o coletivo, discutimos os objetivos da disciplina para planejarmos o seu desenvolvimento. Optamos no planejamento e desenvolvimento deste trabalho por uma metodologia - já desenvolvida por outros professores dessa disciplina - que agregasse o ensino e a pesquisa num espaço capaz não só de subsidiar a intervenção dos alunos, mas principalmente que subsidiasse a produção de conhecimento sobre o fazer da docência, consolidado em um artigo científico.

Num primeiro momento, o grupo selecionou dentre as leituras por mim propostas e outras sugeridas pelo próprio grupo, aquelas que pudessem subsidiar não só a elaboração dos Planos de Trabalho, mas principalmente pudessem contribuir para a discussão de aspectos necessários a sua implementação.

Propusemos que a elaboração do Plano de Trabalho de Observação e da Docência fosse em duplas como uma primeira forma de interlocução necessária para o desenvolvimento das atividades e discussões preliminares e posteriormente fossem compartilhadas no coletivo da classe como um espaço de produção de conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Nos reunimos várias vezes para estudo, discussão e busca de alternativas que pudessem conciliar os saberes existentes nas duplas, os saberes a serem veiculados e os saberes necessários ao grupo classe, para que os alunos estagiários - no contraditório papel de alunos e docentes - pudessem discutir suas inseguranças, potencialidades e dificuldades.

O estágio buscou apreender como as relações com o conhecimento ocorriam em sala de aula e entre os professores. Pudemos ainda contar com a possibilidade de vivenciá-lo em duas diferentes instituições e assim perceber que a forma como o estagiário e suas atividades foram vistas por cada uma das escolas, apontou uma postura por parte dos alunos bastante diferenciada.

Foram duas realidades e por que não dizer - instâncias formadoras - com realidades diferentes e multifacetadas a serem apreendidas pelos alunos. As atividades desenvolvidas no estágio incluíram a observação nessas duas escolas para uma reflexão acerca da realidade observada em cada um desses espaços, consolidada em um artigo científico, além da elaboração de atividades de docência em uma dessas instituições que foram amplamente discutidas no grupo após a sua execução e desenvolvimento.

No início do processo, as discussões estavam centradas nos aspectos formais e administrativos da disciplina, como por exemplo: materiais que deveriam ser entregues, forma de elaboração das produções, sistema de avaliação do grupo etc. Contudo, como tivemos a oportunidade de iniciar nossas observações concomitante as leituras iniciais, estas acabaram por direcionar a compreensão e apreensão da realidade observada e para além dessas questões burocráticas pertinentes ao

estágio, a observação, a discussão e reflexão acerca dos aspectos observados, mostraram ser ferramentas significativas pela qual foi possível instaurar os alunos-professores como sujeitos do seu fazer pedagógico, ultrapassando a visão de senso comum na busca do conhecimento científico.

Nesse processo, as discussões desencadeadas pelo grupo foram extremamente enriquecedoras e demonstraram o amadurecimento dos alunos ao longo do percurso realizado. Dentre alguns aspectos discutidos, podemos apontar a questão do comportamento dos alunos do Ensino Médio e a necessidade de disciplina para o aprender; a formação de professores no Ensino Médio e a necessidade de apreensão do contexto sócio econômico e social para uma atuação mais consciente; as diferentes metodologias observadas junto aos professores dessas classes, seus embasamentos teóricos e o Projeto Pedagógico do Curso, bem como a importância desse estágio para a sua formação e a articulação necessária entre a teoria e a prática.

Durante o processo de orientação do grupo para a elaboração dos artigos e das atividades de docência, algumas questões foram sendo postas e me fizeram refletir sobre os limites e as possibilidades desse trabalho na formação profissional desses alunos. Primeiramente foi necessário superar essa lógica que instaura o professor como sujeito individual para constituirmo-nos como sujeito coletivo - singular em sua forma e plural em sua dimensão e que nesse contexto pudesse atribuir "significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações" (CHIZZOTTI, 2003: 79).

Assim, as discussões e as reflexões realizadas nesse grupo contaram com outros interlocutores em papéis e instâncias diferenciadas que nos permitiram desenvolver o trabalho a partir do princípio inicialmente estabelecido, ou seja: do coletivo como *locus* privilegiado de produção de conhecimento.

Se considerarmos o que nos aponta Severino (2008), ao afirmar que :

[...] a educação só pode realizar-se através de mediações práticas que se desenvolvem a partir de um projeto educacional, vinculado, por sua vez, a um projeto histórico e social, e que a instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto, no que concerne a sua dimensão educacional. Isto quer dizer que a instituição escolar deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. (p.1)

Poderíamos dizer que este foi um dos espaços privilegiados na mediação da constituição do professor e tal como nos aponta Freire (1987: 39): *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). 2001. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 03/2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 de agosto de 2003.

CANÁRIO, R. (1999). **A Escola: Lugar onde os Professores Aprendem a Profissão**. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro / I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. (Mimeo.).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS DOMINGO, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, C. M. (1992). *A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor*. In: NÓVOA, A.. (Coord.) (1992). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA T. T. ;GENTILI P. (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDER, M. **Angustia por la utopía**. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

HYPÓLITO, A.L.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.
Disponível em
<http://www.ipardes.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=135>. Acessado em 05/11/08.

LEFÈVRE, F., LEFÈVRE A. M. C. & TEIXEIRA, J. J. V. (org) (2000) - **O Discurso do Sujeito Coletivo - Uma Nova Abordagem Metodológica em Pesquisa Qualitativa** - Caxias do Sul - RS. EDUCS - Editora da Universidade Caxias do Sul.

- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s/d.
- NISKIER, Arnaldo. Marxismo e Educação. In: **Filosofia da educação: uma visão crítica**. São Paulo: Loyola, 2001. (Cap. XI, p.175-186).
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educ. Soc.*, Sept./Dec. 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>>
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. (Org.) (2002). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) (2002). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S.G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma C.; ANASTASIOU, Lea D. G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2002. p. 267-278.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa - Portugal : Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. In Texto entregue no Seminário de Planejamento das Ações Pedagógicas nas Escolas da Rede Estadual em 07/02/2008. Disponível em http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/proj_pedag_2.pdf. Acessado em 04/11/08.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA e GENTILI (org.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p.167-188.
- Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4 , p. 1-18, 1978
- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996. p. 125-193.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO e PORTOCARREIRO (org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-232.
- VIEIRA, J.S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

ZEICHNER, K. M. (2000). **Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola.** Belo Horizonte (MG): Revista Presença Pedagógica, v. 6, n. 34, p. 5-15.

Ano	Nível	Taxa de promoção	Taxa de repetência	Taxa de evasão
1997	E.F.	76,7	19,0	4,3
	E.M.	72,7	19,3	8,0
1998	E.F.	79,6	14,0	6,4
	E.M.	74,0	18,0	8,0
1999	E.F.	80,0	15,0	5,0
	E.M.	72,0	20,3	7,7
2000	E.F.	79,7	15,4	4,9
	E.M.	69,0	22,4	8,6
2001	E.F.	79,4	15,3	5,3
	E.M.	68,6	23,4	8,0
2002	E.F.	81,2	14,3	4,5
	E.M.	70,4	21,8	7,8
2003	E.F.	79,8	14,8	5,4
	E.M.	70,1	21,8	8,1
2004	E.F.	79,2	15,5	5,3
	E.M.	69,7	22,6	7,7
2005	E.F.	79,2	16,9	3,9
	E.M.	68,9	25,0	6,1

Fonte: MEC/INEP, 2008.

Dados trabalhado pelo IPARDES