

TRABALHO DOCENTE, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TEACHING WORK, TECHNOLOGIES AND EDUCATION

BRZEZINSKI, Iria¹

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação.
(SADER, 2005, p. 17)

RESUMO

Apresentam-se resultados concernentes à categoria *Trabalho Docente* que com outras seis compõe a pesquisa “Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)”. Foram analisadas 742 teses-D e dissertações-M, entre elas 64D e 204M que configuram Trabalho Docente. O descritor Mudanças no trabalho docente mediante o uso de TIC revela que o trabalho do professor se revigora com as tecnologias da educação.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Tecnologias da Educação; Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

The text show results about teaching work that is in a research “State of Knowledge about professional graduation of education (1997-2002)”. Was analysed 742 thesis-D and thesis-m, between than 64d and 204M that is about teaching work. The discribe changes in teaching work in uses of TIC show the educations technologies making better with teaching work.

Key-words: Teaching work; Education Technologies; Knowledge State.

¹ Professora Titular da Universidade Católica de Goiás. Coordenadora da Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-graduação em Educação da UCG. Líder de Grupo de Pesquisa no CNPq “Políticas Educacionais e Gestão Educacional”. Aposentada da Universidade de Brasília. **E-mail:** iria@ucg.br.

A DIMENSÃO DO TEMA

Esta exposição foi organizada no contexto da pesquisa “Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação”. Abrange o estudo da produção discente defendida no período 1997-2002, em 23 dos 50 Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e sócios institucionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A primeira etapa da pesquisa tema-objeto deste trabalho foi financiada pelo Programa das Nações Unidas (PNUD) e a segunda, em desenvolvimento, abarca o período 2003-2006 e é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Pretende-se apresentar um recorte da investigação que enfoca resultados concernentes à categoria Trabalho Docente, a mais pesquisada no conjunto dos 742 trabalhos analisados que somam 558 dissertações e 184 teses e, atenderam aos critérios² propostos para a amostra. Desses, a categoria Trabalho Docente compreende 268 produções discentes, sendo 204 (76%) dissertações (M) e 64 (24%) teses (D).

O mapeamento (inventário) e o balanço crítico (meta-análise) desta “amostra intencional” (RICHARDSON, 1999, p.161) permitiu identificar 8.085 teses e dissertações da área de Educação (universo da pesquisa), entre as quais 1.769 focavam a Formação de Profissionais da Educação (22% do universo). Corresponderam aos critérios os citados 742 trabalhos que, após criteriosa análise de conteúdo, foram agrupados em sete categorias: *Concepções de Docência e de Formação de Professores; Políticas de Formação de Professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Trabalho Docente; Identidade e Profissionalização Docente; Revisão de Literatura.*

Optou-se para, neste momento, aprofundar análises sob uma nova ótica, sobretudo em decorrência do tema deste painel. Esta opção respalda-se também em evidências que ultrapassam o próprio tema e o significativo índice de 36% do total de trabalhos estudados. São elas: a) as investigações acerca do trabalho docente e das práticas pedagógicas transformaram-se em um movimento vigoroso no campo educacional e, vários autores (nacionais e estrangeiros) julgaram que essa produção é suficientemente interessante para formar um conjunto de conhecimentos sobre a ensinagem³; b) os estudos reconheceram a relevância da pesquisa com foco no

² Critérios de seleção dos Programas de Pós-graduação da amostra: 1) manter a Linha de Pesquisa sobre “Formação de Profissionais da Educação” ou similar; 2) espelhar a diversidade institucional constituída por universidades públicas, comunitárias e privadas; 3) contemplar a proporção dos programas de mestrado e doutorado mais antigos em relação ao universo de programas existentes; 4) assegurar a representatividade dos grandes programas, com número de mestrados e doutorados defendidos superior a cem; 5) garantir a representatividade dos programas criados recentemente, em processo de consolidação, com poucas dissertações defendidas no período; 6) reproduzir a diversidade de localização geográfica dos programas entre as várias regiões do país.

³ Ensinagem foi inicialmente explicitada por Anastasiou e Alves (2003) e penetrou a literatura brasileira com o objetivo de ressignificar a expressão ensino-aprendizagem. O termo refere-se à situações de ensino das quais necessariamente decorre a aprendizagem, sendo a parceria entre docente e discentes a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento relevante à sua formação, partindo da premissa de que nessa relação todos ensinam e todos aprendem.

trabalho docente, tanto para a formação do professor e seu desenvolvimento profissional, quanto para a mudança da cultura escolar, hoje, atravessadas pela utilização de novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC); c) a relação existente entre trabalho docente e tecnologias da educação nas teses e dissertações examinadas se realiza no contexto das práticas docentes e escolares inovadoras.

Diante dessas evidências a questão – O trabalho docente se revigora com as tecnologias da educação? – instiga e orienta a ordenação lógica desta exposição que se compõe da tessitura de um marco teórico conceitual, da mostra da pesquisa e de procedimentos metodológicos e da revelação de descobertas decorrentes do estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com o propósito de atender aos limites impostos ao texto pela organização do evento, absolutamente necessários, faz-se uma sucinta revisão na ampla literatura sobre o assunto. Tem-se consciência, contudo, de que o referencial é inesgotável diante da atualidade do tema e das exigências cada vez maiores em uma sociedade do conhecimento.

A década de 1990 foi marcada por diversos fenômenos que, no entendimento de estudiosos, preconizavam o final de século, a entrada em novo milênio e uma profunda modificação em relação ao contexto do longo espaço-tempo da era da modernidade.

“(…) guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado no campo das reformas sociais” (HARGREAVES, 1998, p. 9).

O desencantamento pela impessoalidade racional cultuada pela modernidade cientificista foi uma das significativas mudanças, o que provocou, entre outras transformações, a falência do modelo hegemônico iluminista/racional de construção de conhecimento. Assim, a década que antecedeu a entrada no século XXI desenhou uma sociedade contemporânea global, com um cenário revelador de um mundo rápido, complexo e incerto, diante da velocidade e do caráter permanente de transformações, do crescimento assustador da quantidade de conhecimento e informações disponíveis e da capacidade muito grande de armazenamento e de transmissão de conhecimento em espaço de tempo reduzido.

A incerteza paradigmática desestruturou a base de conhecimento que parecia tão segura e fez com que “(…) cada inovação pareça mais dogmática, arbitrária e artificial” (HARGREAVES, 1998, p. 11) diante das “certezas” anteriores. Não obstante, tantas mutações paradigmáticas no campo epistemológico como no das formações sociais, a sociedade contemporânea é reconhecida como a sociedade do conhecimento em tempos de globalização, marcada pela revolução tecnológica.

Concorda-se com Giddens (1991) que a humanidade está passando pela etapa da “sociedade da modernidade tardia” que suporta conflitos de toda natureza, inclusive os conflitos epistemológicos, resultantes dos novos “mapas culturais”, delineados

como contraponto à hegemonia da racionalidade da idade moderna (SANTOS, 1996).

Paradoxalmente, neste cenário de incertezas, novos horizontes se abrem emergindo novo paradigma para a ciência. De um lado, paradigma para o estudo das Ciências Sociais, da Educação, da formação de professores, do trabalho docente. De outro, paradigma que sustenta a crítica à refuncionalização do Estado regulado pelo mercado sob a égide do Estado Mínimo e a crítica à teoria econômico-política formulada por um grupo reunido, em 1947, “*em Monte Saint Pélerim*, na Suíça, à volta do economista austríaco (Friedrich) Hayek e do norte-americano Milton Friedman” (CHAUÍ, 2005, p. 401). Atualmente a teoria foi transformada em uma avassaladora ideologia neoliberal que provocou a reorganização da sociedade e intenso reordenamento do capital e das forças produtivas.

Com efeito, tais transformações vêm exigindo a formação de um novo homem, que se situe com dignidade na nova civilização, que requer necessariamente a reconstrução do espaço social, das instituições sociais, entre elas a escola.

As políticas educacionais brasileiras, materializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/1996), foram indutoras de uma grande reforma na Educação Básica e no Ensino Superior, inaugurando uma outra concepção de Educação, de universidade, de escola básica, de formação de professores e de trabalho docente. Curioso é que após dez anos de implementação da Lei, as ações governamentais expressam exatamente o processo contraditório entre a conquista da melhoria da qualidade da Educação Básica que possa formar um novo cidadão que se situe na sociedade do conhecimento e a formação de profissionais suficientemente capazes de responsabilizarem-se pelo “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

A LDB/1996 contempla a exigência de formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica como um dos requisitos para a melhoria da educação e, preconiza em seu art. 87, § 4º que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A referida Lei, impregnada da ideologia neoliberal, acabou imputando ao trabalhador da educação o ônus de seu próprio processo de profissionalização, pois na lógica das políticas do Estado Mínimo, a Educação é colocada como uma mercadoria que deve ser adquirida no mercado. Lógica aplaudida pela Organização Internacional do Comércio (OIC), para a qual a Educação deixou de ser direito, tornando-se mercadoria atraente aos que têm recursos para comprá-la.

Cabe considerar que com a aplicação da LDB/1996, o Estado se livra legalmente da responsabilidade social, econômica e financeira de ser o provedor da formação dos profissionais da educação. Ademais, ressalta-se que o caminho avalizado pela sociedade capitalista brasileira tem sido o da privatização do ensino superior, com bolsas de estudo para aqueles que não tem condições de pagar. Sob a ideologia neoliberal, não se questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível superior, apregoa-se “contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir responsabilidades (...) com o setor privado” (AZEVEDO, 1997, p. 15). Para a

autora, as políticas neoliberais concebem “que a política educacional, tal como outra política social, será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (idem, p. 15).

Evidências confirmam que são feitos investimentos públicos na educação de larga escala na educação fundamental e média e na formação de cientistas na universidade, na ciência e tecnologia, na sofisticação tecnológica em busca do desenvolvimento das forças produtivas que devem se re-equacionar para responder à “indústria mais flexível” ajustada à economia mundial, com vistas à maior acumulação do capital e à manutenção da força de trabalho sob controle no tocante às demandas trabalhistas (CARNOY, 2004).

Confirmam as evidências também que o Estado induz formulações mais restritivas de políticas sociais, coibindo investimentos nas reformas educacionais para a formação de professores no ensino superior em cursos presenciais, dando preferência à formação à distância, o que fatalmente interfere na organização do trabalho na escola e na organização curricular dos cursos de preparo do magistério para atender as novas demandas educativas.

O conhecimento, a ciência, a educação, a pesquisa, as NTIC, as tecnologias educacionais, entre outros, são elementos constitutivos do novo paradigma de formação e de trabalho docente. Faz-se necessário, neste momento, explicitar algumas concepções.

Sobre ciência, toma-se por base o aporte teórico de Galliano (1986), para quem as primeiras criações do homem (cultura) foram uma criação técnica (prática), porque objetivavam os povos primitivos a suprir uma necessidade básica, e somente quando o homem desejou “descobrir por quê criar”, a ciência veio à luz. Segundo Galliano, ciência em sentido lato serviu para designar conhecimento. Assim, ciência designa “o conjunto de conhecimentos precisos e metodologicamente ordenados em relação a um determinado campo de saber” (GALLIANO, 1986, p. 9).

Na mesma linha Bronowski (1972) concebe ciência como um método e uma força, que têm o seu significado e estilo próprios em cada campo do conhecimento. O autor afirma que “a ciência modifica os nossos valores de dois modos. Injecta novas idéias na cultura tradicional. E sujeita-a à pressão da mudança técnica de maneira a refundir imperceptivelmente toda a base da nossa cultura” (BRONOWSKI, 1972, p. 17).

Interessante que no Dicionário de Ciências Sociais (1987), a criação técnica de Galliano significa tecnologia. O organizador do verbete, todavia, explica que neste caso emprega a expressão tecnologia

“(…) ao conjunto de conhecimentos disponíveis para a confecção de utensílios e artefatos de todas as espécies, para prática de ofícios e de habilidades manuais (...) e para a extração e a coleta de materiais de todas as espécies (...) quando a referência é a povos primitivos ou atrasados e a período da pré-história ou da História anterior à industrialização no sentido moderno, e no contexto da arqueologia e da antropologia social (SILVA, 1987, p. 1203).

Lalande (1999), ao concordar com Galliano (1986) atribui a designação de Silva (1987) à técnica e não à tecnologia. Para Lalande (1999), técnica é termo aplicado

ao “conjunto dos procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados considerados úteis.” (p. 1109)

Jones (1973) argumenta que é comum o uso as expressões "saber como" para designar as atividades tecnológicas e "saber por quê" para as atividades científicas.

Ressalta-se que o sentido moderno da tecnologia emergiu com a mecanização industrial, a partir do desenvolvimento das escolas profissionais, nas quais os engenheiros recebiam treinamento científico, e do estreitamento progressivo entre a ciência e as artes técnicas (final do século XVIII até início do século XX). Essa aproximação entre ciência e artes se caracterizou pela substituição das artes e ofícios por instrumentos técnicos, máquinas e processos intrinsecamente ligados à criação e expansão industrial, acrescidas da dimensão científica (SALOMON, 1984).

Tecnologia, para este autor, denomina

“(…) o uso do conhecimento racional – técnico ou científico – para satisfazer necessidades, desejos ou fantasias, por meio da criação, distribuição e produção de bens e serviços. Os objetos que a tecnologia cria ou sobre os quais ela atua não são apenas bens físicos, mas também intangíveis, tais como: programas de computadores, desenhos, métodos de gerência e tomadas de decisão.” (SALOMON, 1984, p. 128)

No Dicionário da Formação Profissional (2000) encontra-se que “a tecnologia é produto do trabalho humano, é natureza modificada, transformada segundo a intencionalidade humana. É por isso que, em algumas de suas definições, a tecnologia é descrita como Ciência ou Teoria da Técnica”. Neste mesmo dicionário Sadala (2000) explica que “tecnologia educacional pode ser definida como aplicação sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos à solução de problemas educacionais ou como teorias e estudos específicos sobre o desenvolvimento e emprego de ferramentas, máquinas e procedimentos técnicos, em geral, em educação” (p. 323).

No tocante aos estudos sobre o desenvolvimento e emprego de ferramentas e máquinas na área da educação, nas duas últimas décadas, um novo arsenal se dispõe para o trabalho docente por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC). Tal como sinaliza Menezes (2000), as possibilidades oferecidas pelas NTIC são infinitas.

As NTIC quando utilizadas com competência técnica e compromisso social no campo da Educação, além de serem mecanismos de socialização do saber, que implica qualidade social da educação, também qualificam o trabalho docente do professor, à medida que ele é mediador do conhecimento mais experiente do que o estudante no processo de ensinagem.

Em face da complexidade de adotar um único conceito de educação e de qualidade social da educação Fétizon (1978), assegura, por um lado que a educação mantém forte implicação com a ciência e a cultura, e por outro, que o caráter social do fenômeno educativo e a necessidade da educação para o sujeito constituem veículo de assunção da humanidade do ser-que-aprende e de sua universalidade em relação ao grupo.

Não por acaso, Kowarsik (1983, p. 129) conseguiu traduzir a complexidade do conceito assim se manifestando: “Educação é a produção do homem em homem pelo homem” Essa concepção fundamentada na tendência histórico-crítica da educação requer que professores sejam formados para assumirem o papel de intelectuais crítico-reflexivos, a fim de reconhecerem a humanização como ponto de partida e de chegada de toda a ação pedagógica. Sendo assim, entende-se que

“(…) o humanismo é a matriz teórica fundamental da noção de qualidade social da educação. Do mesmo modo, é base fundamental da qualidade social da educação a superação da teoria do neo capital humano que impregna os discursos e as práticas, principalmente dos homens de negócio, entre os quais estão os bem-sucedidos “homens e mulheres dos negócios educacionais” (BRZEZINSKI, 2005, p. 327).

Em face da responsabilidade social que os educadores têm na formação do humano, como finalidade intrínseca à ação dos professores destaca-se a relevância de sua formação que não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, por mais avançadas que sejam, tampouco com instrução ou simples busca do domínio dos requisitos da profissão-professor.

Os futuros professores ao se ancorarem no conceito de educação concebido por Kowarsik (1983) necessariamente devem assumir-se investigadores do seu próprio campo de atuação para que

“(…) sistematizem os seus dilemas e os seus saberes, redefinam valores, ressignifiquem seu código deontológico, participem ativa e democraticamente nas decisões educativas em todas as esferas, assumam seu processo de educação continuada, redimensionem seus conhecimentos e metodologias para instrumentarem-se com as novas tecnologias e organizem-se de forma cada vez mais consentânea com suas atribuições de profissionais do desenvolvimento humano tendo a ética da solidariedade como horizonte” (BRZEZINSKI, 1998, p. 39).

Importa ainda neste século XXI que os profissionais da educação sejam preparados de tal modo que saibam identificar as diferenças entre os dois projetos de educação e de formação que estão instalados na sociedade brasileira dividida em classes – o projeto do capital e o do trabalho.

O primeiro, em nome da globalização, entre outros aspectos, reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países; institucionaliza a formação preferencialmente fora da Universidade; privilegia as dimensões técnicas e práticas do trabalho docente; centra-se na concepção clássica de currículo em que o perfil de desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura; preocupa-se muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores ingressantes no sistema educacional e aos leigos que nele atuam.

O segundo – projeto do trabalho – advoga para o professor uma sólida formação teórica que permita estabelecer nexos entre teoria e prática; reconhece o trabalho docente como foco formativo; incorpora a pesquisa como princípio de formação; suscita a vivência nos cursos e na universidade de formas de gestão democrática; articula formação inicial à continuada; proclama a adoção de uma política global de formação e profissionalização docente que assegure formação com qualidade social, implementação de planos de carreira, condições adequadas de trabalho e salários dignos no exercício da profissão.

Com o referencial teórico apresentado neste item, o próximo passo consiste em discorrer acerca dos procedimentos da investigação.

TRABALHO DOCENTE NAS TESES E DISSERTAÇÕES DO PERÍODO 1997-2002

A pesquisa qualitativa teórico-bibliográfica, na modalidade estado do conhecimento, com análise de conteúdo foi o tipo de investigação que melhor se adequou ao propósito de realizar o mapeamento e a meta-análise da produção discente sobre formação de profissionais da educação, do período 1997-2002.

Como exposto em outro trabalho desenvolver estado do conhecimento na área educação é procedimento complexo e implica

“(…) reconhecer que a totalidade dos estudos desenvolvidos quer represente um crescimento quantitativo, quer qualitativo ainda não é acessível à comunidade acadêmica ou a outros interessados. Equivale também a assinalar que, para tomar decisões sobre que objeto deve ser apreendido em futuras pesquisas, não basta estar ciente da multiplicidade de perspectivas, pluralidade de enfoques, ideários e procedimentos teórico-metodológicos do que já foi produzido. É necessário, sim, ter um relatório analítico que, de um lado, ofereça um ordenamento do conjunto das informações e possibilite um exame dos resultados positivos, feito de forma que articule todas as perspectivas identificadas, e, de outro lado, apresente críticas demonstrando incoerências, incongruências, inconsistências e contradições no que foi analisado” (BRZEZINSKI, 2006, p. 49).

Desenvolver este estado do conhecimento exigiu:

- Levantamento documental com objetivo localizar os resumos das dissertações e teses sobre a temática da Formação de Professores nos 50 Programas existentes. Para tanto foi realizada consulta no acervo da ANPEd, organizado em colaboração com a Ação Educativa, com apoio do INEP (1996-2000). Foi feita também uma busca na home page da CAPES, particularmente no Relatório de Avaliação de Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da Área de Educação (2003), do qual constam os resumos sintéticos da produção discente;
- Leitura integral das teses e dissertações para uma análise mais acurada sobre a natureza das pesquisas existentes;
- elaboração de resumos analíticos conforme Modelo REDUC da Red Latinoamericana de Información y Documentación;
- Mapeamento em matriz analítica, segundo categorias e registro de ocorrências dos descritores, de modo a oferecer uma visão geral da produção examinada;
- Análise de conteúdo com base nos ensinamentos de Bardin (2004, p. 33-34) e Franco (2005, p. 16-17).

Bardin define análise de conteúdo como

“(…) um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas ou deduções lógicas) dessas mensagens. Sobre esse procedimento interpretativo compartilham-se, ainda, postulados de Franco (2005, p. 16-17) para quem “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica (...) toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” que devem ser organizadas em consonância com a competência teórica do pesquisador, a intencionalidade da pesquisa e a sensibilidade do analista de conteúdos.” (BARDIN, 2004, p. 33)

No tocante à concepção de trabalho docente toma-se como base estudos de Saviani (1984), Azzi (1999) e Busmann e Abbud (2002).

Busmann e Abbud (2002) ressaltam a dimensão histórica e institucional da profissão professor, caracterizada por conhecimentos e saberes específicos. Em consonância com essas idéias, trabalho docente é expressão do saber pedagógico, e este, ao mesmo tempo, é fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, ou fora dele, em instituições sociais, historicamente construídas.

De acordo com Azzi (1999), trabalho docente é entendido como prática social. Enquanto tal apresenta-se, de um lado, complexo, marcado por contradições e conflitos de interesses, de outro se reveste de ampla gama de possibilidades. É arriscado, desafiante e audacioso e, ao mesmo tempo, precário, premido pelo tempo, pela falta de distanciamento da ação que se realiza em presença simultânea dos sujeitos mediados pelo conhecimento.

Tal como a Educação, traduzida por Saviani “na rubrica trabalho não material”, trabalho docente por analogia é aqui assim traduzido. Constitui-se em bem simbólico semelhantemente à Educação, porquanto implica “idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades” (SAVIANI,1984, p. 1).

Nesta linha de pensamento, o trabalho docente faz parte das atividades em que o produto não se separa da produção. No caso do trabalho docente a apreensão ou a produção do conhecimento se realizam simultaneamente em atividades em que aprendende-professor e aprendente-aluno se intercomplementam enredados pelo domínio de saberes. Esse movimento difere do “trabalho material”, cujo produtor se separa do produto. No processo da existência humana o “trabalho material” consiste em uma garantia da “subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e mais complexas, de bens materiais” ao passo que o trabalho “não material”, neste mesmo processo, pertence aos bens simbólicos.

Esse entendimento de trabalho docente que se mostra na dimensão criadora e complexa da práxis pedagógica, é ele mesmo resultante do movimento da pesquisa sobre as práticas pedagógicas, as experiências inovadoras com o uso de novas tecnologias e as representações docentes examinadas nesta exposição.

A categoria Trabalho Docente aborda um conjunto diversificado de produções discentes dos 23 Programas de Pós-Graduação em Educação sobre práticas docentes e práticas escolares, observadas no cotidiano da escola e da sala de aula, bem como experiências isoladas ou coletivas, conduzidas pelos professores, em um movimento interno da escola, ou em colaboração com pesquisadores-especialistas. Incluem-se ainda trabalhos que investigaram as representações, as concepções, os saberes, os valores, as crenças, subjacentes a tais práticas e estudos a respeito do impacto da introdução das reformas do ensino e das tecnologias educacionais.

Debruçando-nos sobre os estudos acerca de categorias, Richardson (1999) assevera que elas são os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos pesquisados.

O autor ainda assegura que as categorias de análise possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicador de uma estratégia política, admitindo

que “(...) as categorias são o instrumento metodológico da dialética para analisar os fenômenos da natureza e da sociedade. Portanto, são fundamentais, para o conhecimento científico, e indispensáveis nos estudos de qualquer ciência e na vida social” (RICHARDSON, 1999, p. 49).

Antes de apresentar os resultados da pesquisa é importante salientar que o esforço de agrupar a produção discente tão diversa quanto à natureza, abrangência, duração e contextos em que ocorreram, em uma ou outra categorização mais apropriada para o presente momento, tem o mérito de poder oferecer uma visão mais organizada e articulada da produção, mas constitui um artifício que não pode se mostrar plenamente adequado a cada uma das novas categorias. Vivenciam-se dilemas inerentes ao processo de categorização. E o maior desses dilemas recai nos trabalhos que exploraram mais de uma categoria. Como eles foram classificados em apenas uma delas, em atendimento às recomendações de estudiosos da categorização (RICHARDSON, 1999; LAVILLE; DIONNE, 1999) acabaram por penalizar a frequência de pesquisas na outra categoria, à qual o trabalho também seria pertinente.

Outro dilema que merece registro é que cada investigador tende a classificar os dados empíricos analisados do modo singular, portanto, como ele entende que as categorias estejam representando adequadamente a realidade, pois o analista pode fazer inferências respaldado em suas interpretações lógicas (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005). Em consequência, poderão resultar categorias diferentes e até contraditórias a partir dos mesmos dados reais quando categorizados por um outro pesquisador.

A análise da produção discente sobre uma outra ótica permitiu emergir sobre Trabalho Docente três categorias dos 268 trabalhos estudados como pode se observar no Quadro 1: **Práticas Docentes e Escolares** (79 trabalhos); **Representações dos Professores e da Comunidade Escolar** (89); **Mudanças nas Práticas Docentes e na Cultura Escolar** (100).

Quadro 1. Trabalho Docente: categorias de análise – período 1997-2002

<i>Trabalho Docente</i>	1997	1998	999	2000	2001	2002	Total
Práticas Docentes e Escolares	10	8	21	8	8	24	79
Representações dos Professores e da Comunidade Escolar	9	10	12	17	18	23	89
Mudanças nas Práticas Docentes e na Cultura Escolar	10	8	12	15	19	36	100
TOTAL	28	27	45	40	45	83	268

Fonte: Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).

No Quadro 1 nota-se o crescimento significativo da pesquisa sobre Trabalho Docente, ao longo do período 1997-2002. O número parte de um patamar próximo de 30 trabalhos em 1997 e 1998, cresce para 40-45 em 1999 e 2000, atingindo 83 em 2002. A importância atribuída à temática sobre Trabalho Docente fica ainda mais evidenciada quando se compara o número de pesquisas constantes no Estado do Conhecimento no período 1990-1996 com este estudo: no primeiro, apenas 6 títulos examinaram questões relativas às práticas pedagógicas, enquanto neste foram registrados 268 trabalhos.

Indicar-se-á no item que se segue o mapeamento das pesquisas sobre Trabalho Docente em cada uma das três categorias

PRÁTICAS DOCENTES E ESCOLARES

O Quadro 2 apresenta os temas e conteúdos abordados nas 89, correspondendo a 33% das 268 dissertações e teses na categoria **Práticas Docentes e Escolares**.

“Observação da Sala de Aula” é o descritor que concentrou a grande maioria das produções. As classes de Educação Infantil foram foco em 8 estudos. O nível de Ensino mais freqüente foi o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) com 21 trabalhos. O Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) foi objeto de 12 títulos e o Ensino Médio 9. Os diferentes espaços de educação popular (Educação de Jovens e Adultos-EJA, Ensino Rural, Movimento dos Sem Terra-MST) e o Ensino Técnico/Profissionalizante foram muito pouco investigados. O Ensino Superior e as práticas dos formadores de professores foram problematizados em 7 investigações.

Na Educação Infantil os estudos se basearam quer na importância da atividade motora quer no uso do lúdico e do imaginário infantil, ou ainda no papel das interações para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social de crianças. Esses referenciais foram confrontados com práticas diretivas e pouco diversificadas, que utilizavam diferentes formas de controle para manter as crianças ocupadas em atividades individuais, que se davam, sobretudo, em espaços fechados. Tais práticas puseram em evidência o despreparo dos profissionais. Por outro lado, houve dois trabalhos que observaram práticas docentes com o objetivo de desvelar a complexidade da relação pedagógica, tendo em vista o cuidado com a criança, sua autonomia e a aprendizagem do convívio.

As deficiências encontradas na Educação Infantil também foram observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, as investigações mostraram a desvalorização da construção livre do pensamento do estudante, o desrespeito à diversidade e à formação para a cidadania. Nas classes de alfabetização e nas aulas de Matemática registraram-se práticas docentes acríticas e dependentes do livro didático, atividades descontextualizadas e fortemente baseadas na memorização. Vários estudos mostraram ainda o despreparo dos professores e a falta de materiais didáticos para implementar práticas inovadoras introduzidas pelas reformas educacionais, particularmente mudanças referentes aos ciclos de desenvolvimento da aprendizagem e ao ensino da leitura e da escrita para crianças cegas e surdas.

O Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série e o Ensino Médio além de pouco pesquisados, apresentaram resultados pontuais devido ao recorte imposto pelas diferentes disciplinas investigadas. No conjunto dos dois níveis de ensino as práticas docentes em Matemática foram objeto de 6 estudos; Ciências também foi investigada em 6; História, Geografia e Inglês foram objeto de 2 trabalhos cada uma. Tão poucos estudos colocam em questão o compromisso das Licenciaturas com a melhoria da qualidade na Educação Básica. Os resultados dessas pesquisas ressaltaram falta de conhecimento dos conteúdos específicos pelos professores, ausência de visão crítica sobre a função social da escola, existência de práticas

docentes descontextualizadas e fragmentadas, com base no livro didático, valorizando a informação e a memorização.

A Educação Popular (EJA, educação no campo, em canteiros de obras, com jovens infratores ou meninos de rua...) com 8 estudos e o Ensino Técnico e Profissionalizante com 2, embora representem uma dívida social imensa da sociedade, ainda não têm espaço nas preocupações investigativas da Pós-Graduação em Educação.

Quanto ao descritor “Observação de Práticas Escolares” que revela a “cultura escolar” foi pouco explorado: apenas 6 trabalhos procuraram desvelar a intencionalidade, o sentido oculto, os mitos, os conflitos, as relações de poder e os mecanismos de resistência e de sobrevivência nas práticas escolares. Algumas poucas questões foram privilegiadas: avaliação; indisciplina; práticas não-democráticas e excludentes; e, desprestígio do professor no interior do próprio sistema escolar. Um dos estudos sobre avaliação estabeleceu relação entre notas no SAEB e sucesso ou fracasso escolar no Ensino Médio. Há, aqui, ainda muito a ser investigado. É preciso registrar, entretanto, que modos de ser das organizações escolares, suas rotinas, hábitos, conflitos e contradições foram em parte desvelados em várias pesquisas sobre a sala de aula, como pano de fundo das relações pedagógicas que se manifestam no espaço escolar.

No Quadro 2 (próxima página) registram-se no descritor “Estudos Comparativos” 5 trabalhos. Dois compararam estratégias de ensino em contexto singulares, um desvelou a relação entre o controle do tempo e reações de indisciplina. Um outro destacou práticas diversificadas entre bons professores, assim considerados pela comunidade escolar, salientando o caráter criador e subjetivo da práxis pedagógica.

O sexto estudo confrontou práticas de professores leigos com práticas de professores com formação de nível médio, surpreendentemente, a pesquisa não mostrou diferença significativa entre os dois grupos.

Para além do reiterado questionamento das práticas docentes, registrado em todos os níveis de ensino, algumas poucas pesquisas investigaram a complexidade e a subjetividade das relações pedagógicas em sala de aula, ao observar a diversidade de práticas de bons professores ou ainda as formas peculiares com que professores de uma mesma disciplina organizam e desenvolvem as atividades de ensino. Desse modo, esses estudos buscam demonstrar a natureza criadora do trabalho docente e os processos e formas pelos quais os professores produzem práticas e conhecimento pedagógico sobre ensino.

Quadro 2. Categoria: Práticas Docentes e Escolares: descritores e conteúdos investigados, segundo o nível de ensino (1997-2002)

Temas e conteúdos	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Descritor: Observação da Sala de Aula							
Educação Infantil							
Educação Infantil	1	3				4	8
Ensino Fundamental (1ª à 4ª série)	4	1	5	4	3	4	21
Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)							
Língua Português (redação)				1			1
Matemática			2			2	4
Ciências			1		1	1	3
Geografia		1	1				2
História				1	1		2
EJA, PROEP, Casa de Detenção, MST	1	1	1			5	8
Ensino Médio							
Português	1						1
Matemática			1		1		2
Ciências		1	2				3
Língua estrangeira			1			1	2
Trabalho e sucesso escolar							1
Ensino Técnico		1	1				2
Ensino Superior							
Pedagogia			1			1	2
Licenciatura: discipl. pedagógicas			1	1			2
Licenciatura: conteúdo específico							
Outros cursos: Direito, Enferm., Odonto., Medicina, Engenharia, Ciênc. Contábeis			1		1	1	3
Descritor: Observação de Práticas Escolares							
Avaliação	1					1	2
Práticas excludentes em educação especial			1				1
Práticas não democráticas, indisciplina			1			1	2
Desprestígio do professor no sistema escolar						1	1
Descritor: Estudos comparativos							
Práts. de profs leigos X Profs com Ensino Médio	1						1
Práticas diversificadas de bons profs			1				1
Comparação entre estratégias de ensino				1	1	1	3
Práts. de controle de tempo X indisciplina						1	1
Total	10	8	21	8	8	24	79

Fonte: Estado do Conhecimento sobre a formação de Profissionais de Educação.

Trabalho & Educação – vol.17, nº 1 – jan. / abr. – 2008.

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E DA COMUNIDADE ESCOLAR

A segunda categoria, apresentada no Quadro 3, refere-se a dissertações e teses que procuraram levantar as representações, concepções, valores, saberes, crenças dos professores e da comunidade escolar, subjacentes às práticas docentes e escolares. Nesta categoria foram incluídas as reações da comunidade escolar às Reformas Educacionais em curso.

Quadro 3. Categoria: Representações dos Professores e da Comunidade Escolar, descritores e conteúdos investigados (1997-2002)

Temas e Conteúdos	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>Total</i>
Descritor: Represent. dos Professores							
- Conteúdo Curricular nas diferentes disciplinas	1	1	3	4	5	4	18
- Concepções sobre práticas pedagógicas: projeto pedagógico, atividades de ensino avaliação, relação pedagógica...	4	3	3	3	4	5	22
- Saberes da Prática e Saberes da Formação	4	2	1	5	4	7	23
- Reformas Educacionais: Parâmetros Currs., Progr. Continuada, Educ. Inclusiva, TCI...			3	1	4	1	9
- Materiais didáticos, paradidáticos e revistas				1		4	5
Descritor: Represent. dos Alunos e Pais							
- Do Ensino Fundamental sobre o conteúdo, o ensino, os professores, a vida na escola		2		1		1	4
- Do Ensino Médio sobre o conteúdo, o curso, os professores, a vida na escola		2	1				3
- Ensino Superior			1			1	2
Representações e expectativas dos pais				2	1		3
Total	9	10	12	17	18	23	89

Fonte: Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).

A maior parte, 74 das 89 das pesquisas do descritor “Representação dos Professores” ouviu os professores, mas as vozes dos alunos e dos pais foram ouvidas somente em 3 trabalhos.

Dezoito trabalhos deste descritor tiveram a preocupação aprofundar estudos a respeito do entendimento dos professores sobre os diferentes conteúdos das disciplinas que ensinam, bem como conhecer suas relações com o saber elaborado: Qual sua concepção de ciência? Como vêem a relação entre ciência, tecnologia, setor produtivo e sociedade? Quais as relações entre educação e trabalho e entre

ensino, aprendizagem e pesquisa? O que é ser professor hoje? Qual a função social da escola? Como entendem o sucesso e o fracasso escolar?

Contam 22 os trabalhos que focalizaram questões sobre práticas pedagógicas: as formas como os professores organizam, adaptam suas práticas e dão significados a elas, tendo em vista a aprendizagem, a contextualização e articulação curricular e o modo como avaliam. Nesse conjunto foram incluídas questões relativas à dimensão ético-política do fazer docente enquanto formador do cidadão e da escola cidadã: relações de poder na escola, gestão centralizadora, práticas escolares excludentes, indisciplina. Em 5 estudos foram ouvidos os professores sobre os materiais didáticos e para-didáticos.

Foram objeto de 9 dissertações e teses os relatos de professores sobre as pressões externas para a mudança e inovações: reformas educacionais que implantaram os parâmetros curriculares, a escola ciclada, a educação inclusiva, a progressão continuada, o SAEB. Quanto à introdução da educação a distância e utilização de novas tecnologias educacionais como TV Escola, ProInfo, Telensino, Telecurso 2000 foram analisados 5 cinco trabalhos. As pesquisas constataram que os docentes não se sentiam suficientemente preparados para enfrentar essas mudanças e a elas fazem resistência.

O estudo sobre as representações dos professores, apesar do número expressivo de pesquisas registradas e da riqueza de aspectos desvelados, quase não ouviu os professores do ensino superior.

Entre os 12 trabalhos do descritor: Representações de Alunos e Pais, 9 levantamentos trouxeram a perspectiva dos alunos e 3 dos pais. Três merecem especial menção: o primeiro ouviu alunos surdos e não-brancos do Ensino Fundamental sobre atitudes de discriminação por parte de professores e dos colegas; o segundo levantou junto ao alunado do Ensino Médio noturno de uma cidade de Santa Catarina as relações entre o currículo e o mundo do trabalho; e o terceiro investigou os perfis dos bons professores entre estudantes universitários de Medicina, Direito, Letras e Educação Física.

MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES E NA CULTURA ESCOLAR

A terceira categoria foi constituída por 100 pesquisas. Uma síntese dos principais temas e conteúdos estudados estão no Quadro 4, agrupados em 2 descritores: Mudanças por Níveis de Ensino e Mudanças com Uso de NTIC.

No primeiro descritor concentraram-se 20 trabalhos com relatos de experiências no Ensino Fundamental (1ª a 4ª) e 29 no Ensino Fundamental (5ª a 8ª). O Ensino Médio contou com 12 trabalhos e o Ensino Superior, 17. A Pré-escola registrou 7 experiências, 6 na Educação Popular (Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Escola Rural, Educadores de Rua...) e no Ensino Profissionalizante 2.

Um outro conjunto de trabalhos representando a maioria das pesquisas é constituído de relatos de experiências, projetadas e desenvolvidas pelos próprios professores em suas salas de aula da Educação Básica ou do Ensino Superior. São professores que, graças à formação que tiveram nos cursos de pós-graduação em educação, tornaram-se pesquisadores de sua própria prática. Um quarto grupo de

experiências, menos numeroso, nasceu do movimento interno das escolas de pensar, ressignificar e transformar a cultura da organização escolar. As mudanças têm dinâmicas próprias, decorrentes de conquistas que transformam a escola em espaço de formação, capaz de propiciar o desenvolvimento profissional docente.

No descritor: Mudanças com Uso de NTIC, um conjunto expressivo de 12 dissertações e teses revelam que o professor é consumidor e não produtor de tecnologia. Por meio de relato de experiências esses trabalhos acompanharam e avaliou o impacto das NTIC na rede escolar, introduzidas por programas governamentais: Projeto Tal, ProInfo, TV Escola, Telensino, Telecurso, Proep. Neste conjunto também são relatadas experiências pontuais com o uso de *softwares* educativos disponíveis para o Ensino Fundamental, tais como utilização da cartografia digital nas aulas de Geografia, do programa “cabri geômetra” nas classes de Matemática, bem como experiências de uso do computador para a interação entre alunos de diferentes escolas ou diferentes países, via *e-mail* ou *website*.

Quadro 4. Categoria: Mudanças nas Práticas Docentes e na Cultura Escolar, segundo o Nível de Ensino; descritores e conteúdos investigados (1997-200)

Temas e conteúdos	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Descritor: Mudanças por Níveis de Ensino							
- Educação Infantil	3	2				2	7
- Ensino Fundamental (1ª à 4ª série): ciclos, projetos de inclusão		1	2	5	3	9	20
- Ensino Fundamental (5ª à 8ª série):							
Língua Portuguesa	1			1			2
Matemática			1			3	4
Ciências	1				1		2
Geografia					1	1	2
História						1	1
Educação Física	1					1	2
Projetos centrados na escola: projetos interdisciplinares, avaliação formativa, gestão participativa	1	1	3	2	2	2	11
- EJA, Ed. rural, MST, Ed. Indígena...	3		1	1	1		6
- Ensino Médio							
Leitura em Filosofia					1		1
Matemática						2	2
Física / Biologia		1				3	4
História				1			1
Língua Inglesa		1				1	2
Trabalho coletivo				1		1	2
- CEFAM/Ens. Profissionalizante-PROEP						2	2
- Ensino Superior							
<i>Pedagogia</i>			2	1	3		6
<i>Licenciatura: disciplinas pedagógicas</i>			1				1
<i>Licenciatura: disc. conteúdo específico</i>						1	1
Outros cursos: Ciências Contábeis, Arquitet., Fisioterapia, Comunicação...				2	4	3	9
Descritor: Mudanças com Uso de NTIC		2	2	1	3	4	12

Fonte: Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).

As contribuições que essas pesquisas trouxeram para os interessados no campo da Educação e da Formação de Profissionais da Educação serão discutidas a seguir.

CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DISCENTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As TIC surgem como uma área de investigação emergente. Em especial aquelas que estudam os efeitos do computador e da televisão nas escolas, espaços que, aos poucos, vão se transformando em ambientes virtuais educativos. O mesmo

acontece com os estudos sobre trabalho docente na Educação Infantil e em Educação Especial.

Em duas categorias **Representações dos Professores e da Comunidade Escolar e Mudanças nas Práticas Docentes e na Cultura Escolar** ficou comprovado que em termos de políticas educacionais para a qualidade da Educação Básica a mera distribuição de aparelhos de televisão e vídeo, de computadores e de *softwares* educativos para a rede pública não provocou as mudanças esperadas. O uso da TV e dos vídeos ficou restrito ao entretenimento e os computadores foram subutilizados, limitados à busca de informação. O ensino continuou centralizado no professor. Algumas poucas experiências com o uso de *e-mails* ou *websites* permitiram trocas interessantes inter-escolas.

As pesquisas concluem sobre a necessidade de acompanhamento do processo de implementação da inovação na Escola Básica e de apoio pedagógico para que os professores não sejam somente consumidores de projetos de ensino, cuja formulação teórica não entendem e na prática empregam novas tecnologias com recursos que mal sabem manejar.

No Ensino Superior, várias experiências procuraram relacionar teoria e prática, e o fizeram por intermédio de diferentes estratégias, quer repensando o projeto pedagógico do curso de modo a articular disciplinas das áreas de fundamento com disciplinas aplicadas, quer relacionando as disciplinas com as atividades de estágio, num movimento de aproximação entre a formação inicial e a vida profissional. É interessante observar o registro de práticas inovadoras em disciplinas dos cursos de Engenharia, Direito, Arquitetura, Ciências Contábeis, Comunicação, Fisioterapia, indicando reconhecimento de setores da academia às questões de ensino e sensibilidade às demandas sociais de qualificação da formação profissional.

Destacam-se dois estudos que investigaram experiências de educação a distância, realizadas nos cursos de Pedagogia, voltadas para a formação em nível superior de professores com diploma da modalidade Normal. Essas propostas, pela complexidade de operacionalização e pelas mudanças que introduziram no cotidiano dos professores e dos alunos, na cultura escolar estão criando uma nova cultura organizacional que precisa ser aprendida, pois configuram um campo promissor de pesquisa do campo da formação de professores para compreender problemas, conhecimentos e saberes que atravessam o trabalho docente, com vistas a potencializar o uso das TIC's.

Eis algumas constatações que respondem positivamente ao que se perguntou no início: O trabalho docente se revigora com as tecnologias da educação?

Por seu turno, as Licenciaturas em Matemática, Física, Biologia, História e Língua Inglesa apresentaram apenas 2 relatos de experiência inovadora com uso de TIC. Fica evidenciada também nas Licenciaturas a falta de compromisso com as questões relativas ao ensino e ao preparo profissional dos formadores de professores.

As pesquisas constataram que muitos docentes da Educação Básica não se sentiam suficientemente preparados para enfrentar mudanças decorrentes da introdução das

TIC e a elas fazem resistência. Essas são algumas comprovações de que o trabalho docente não se revigora com as tecnologias da educação.

Nessas considerações finais é importante salientar que nas políticas educacionais é quase consenso que as tecnologias da educação melhoraram o processo de ensinagem e atendem certas necessidades de professores e estudantes, todavia, as pesquisas aqui analisadas não revelam consenso em relação aos procedimentos, aos métodos, aos conteúdos e aos resultados do uso das tecnologias na educação escolar.

Por certo, o uso das TIC na educação abre diversas questões de premente debate. Por um lado, as instituições precisam incorporar essas tecnologias para que, não se tornem ainda mais obsoletas em seu objetivo de socialização de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Por outro, as TIC não podem ser integradas ao ensino nos moldes da educação tradicional. Elas advêm da revolução tecnológica da “sociedade da modernidade tardia”, que requer reflexão e crítica com vistas à superação do modelo hegemônico e individualista da racionalidade técnica da educação, dando lugar à tendência histórico-crítica que dá suporte teórico-epistemológico à educação democrática e à emancipação dos sujeitos.

REFERENCIAS

- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ANPED/AÇÃO EDUCATIVA. **CD-Rom Tese e Dissertações 1997**. São Paulo: INEP, 1997.
- ANPED/AÇÃO EDUCATIVA. **CD-Rom Tese e Dissertações 1998**. São Paulo: INEP, 1998.
- ANPED/AÇÃO EDUCATIVA. **CD-Rom Tese e Dissertações 1999**. São Paulo: INEP, 1999.
- ANASTASIOU, Lea; ALVES, Leonir **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univale, 2003.
- AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRONOWSKI, Jacob. **Introdução à atitude científica**. Trad. Manoela Santos. Lisboa: Livros horizonte, 1972.
- BRZEZINSKI, Iria. Profissionalização do magistério: atuais políticas educacionais para a formação e carreira. **Anais do IX Endipe**, v.III, Águas de Lindóia, p. 29-41, 1998.
- BRZEZINSKI, Iria. Qualidade na graduação. **Revista Educativa** n.8, v. 2, Goiânia: UCG, p. 321-338, jul./dez.2005.
- BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, J. **Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e de formação**. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 1999.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/Inep, 2006. (Série Estado do Conhecimento nº 10.)
- BUSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Marta Luiza Macedo Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CARNOY, Martin. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?** Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- FRANCO, Maria L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liberlivro, 2005.

- FÉTIZON, Beatriz A. de M. **Educar professores?** Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1978.(Estudos e documentos, v. 24).
- GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico:** teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo:UNESP, 1991
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança.** Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
- JONES, Graham. **Ciência y tecnología en los países en desarrollo.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1973.
- KOWARZIK, W. Schmied. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Marr. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Sttineri. Porto Alegre: Artes Médicas/UFMG, 1999.
- MENEZES, S. Novas tecnologias de informação e comunicação. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L.(editores-chefes). **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 224.
- RICHARDSON, Roberto. J. *et all.* **Pesquisa Social:** métodos e técnicas, 3. ed., São Paulo: Altas, 1999.
- SADALA, P; MACHADO. L. Tecnologia. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L.(editores-chefes). **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 322.
- SADALA, P. Tecnologia Educacional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L.(editores-chefes). **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 323-324.
- SADER, Emir. Prefácio. In: MEZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo; Boitempo, 2005, p. 15-18.
- SALOMON, Jean Jacques. What is technology? The issue of its origins and definitions. New York: Harwood Academic Publishers, 1984 (History and Technology, v.1).
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito.In: SILVA, L. *et all.* **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 17-33.
- SAVIANI, Demeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, a. 3, n. 22, p. 1-6, jun./ago. 1984.
- SILVA, Benedicto. (editor-chefe). **Dicionário de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: FGV, 1987.



Jardim Botânico - Curitiba (PR)
Novembro de 2007