

A transposição didática e o processo de (in) formação dos professores:

Investigação e discussão

Simone Henn – FACCAT

monyhenn@gmail.com

Maria Raquel Caetano – FACCAT

rcaetano@faccat.br

Resumo: Apresentando como tema a formação dos profissionais da educação, essa pesquisa está voltada aos professores dos anos finais do ensino fundamental, analisando sua relação com o saber e o ensinar. Traz como problema de pesquisa as relações entre formação continuada dos professores e a transposição didática efetivada no espaço da sala de aula. O campo de pesquisa refere à Rede Pública Municipal, analisadas quatro escolas específicas. O critério de seleção das escolas está relacionado ao número de alunos matriculados, bem como a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - da escola. A proposta de trabalho possui como objetivo analisar as relações entre formação continuada do professor das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental e como ocorre a transposição didática em sala de aula. É tema de pesquisa de mestrado desenvolvido na área do Desenvolvimento Regional.

Palavras chave: Formação de professores. Anos Finais. Transposição Didática.

The continuous training for teachers in regional development and educational

Abstract: This project has as its theme the formation of education professionals. It is geared to teachers of the final years of elementary school, analyzing their relationship with knowledge and teach. It brings the research problem relations between continuing education of teachers in the didactic transposition effective in classroom space. The research field is the Municipal Public Network. Four network schools will be analyzed. The criteria for selection of schools is related to the number of enrolled students as well as the analysis of the Basic Education Development Index - IDEB - school. The proposed work aims to analyze the relationship between continuing education teacher of Portuguese Language and Mathematics disciplines the final years of elementary school and how does the didactic transposition in the classroom.

Teacher training. Final years. Didactic Transposition .

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem passado por muitas mudanças, nas últimas décadas, perpassando pelo campo político e socioeconômico, pela cultura, ciência e tecnologia. Essas transformações são também reflexos das mudanças ocorridas na esfera mundial nas últimas

duas décadas do século XX. Entre elas, pode-se salientar os estudos no campo do conhecimento que na virada do milênio traz à tónica discussões acerca das práticas e teorias educacionais; as reformas curriculares ocorridas nos anos 1990; as reformas que ainda ocorrem nos últimos anos e a utilização de ferramentas governamentais de avaliação externa sistemática. Com relação aos instrumentos externos de avaliação, salienta-se o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que tem como objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

Dentre as transformações ocorridas, cabe salientar a implementação do sistema de ciclos; a disseminação da modalidade de educação à distância; a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração; a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade, bem como a matrícula obrigatória na educação infantil, aos quatro anos de idade.

Diante desse cenário de mudanças, reflexões e reorganizações, a formação continuada do professor é tema recorrente, circundando o magistério desde muito tempo. Na escolha dessa profissão, encontra-se presente, de forma irrefutável, o fator de responsabilidade que cada sujeito terá com relação ao outro. Decidir ser professor é atribuição individual. Tornar-se professor significa busca constante de aprendizagens e interpretação do mundo e do outro, na sua complexidade e singularidade.

As discussões que norteiam a prática docente se distinguem nas suas pesquisas. Muitas discussões suscitam essa temática, no entanto, partimos do pressuposto que, ouvindo os professores, será possível analisar de forma mais consistente e, talvez, encontrar subsídios para amenizar os problemas encontrados na sala de aula, diretamente na aprendizagem dos alunos. Entendendo que não há receita pronta com relação à formação docente, há que, em um primeiro momento, delinear os espaços por onde se está adentrando. Portanto, conhecer o professor e traçar um perfil desse sujeito poderá auxiliar na tentativa de encontrar meios de contribuir acerca do ato de ensinar e aprender.

Quanto aos resultados da pesquisa, esses servirão de base para contribuir na análise das dificuldades atuais encontradas na área educacional, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas e docentes envolvidos diretamente com as avaliações que geram resultados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Frente às questões postas, essa discussão justifica-se pela importância da investigação

junto aos os professores da Rede Municipal de Ensino de Sapiranga/RS, investigação proposta por amostragem. Escutar esse profissional e dar-lhe voz auxiliará na efetivação de uma educação significativa e contextualizada, podendo inclusive ao se tornar público, servir de referencial de consulta para outras redes de ensino, suscitando outras pesquisas em torno do tema.

O texto amparado no projeto de pesquisa de dissertação de mestrado, apresenta inicialmente uma discussão sobre a escola e a formação continuada do professor. Em seguida aborda a transposição didática baseado na perspectiva de que os conteúdos trabalhados nas formações possam dar sentido ao professor e sejam transpostos para a sala de aula. Na sequência discorre sobre o caminho metodológico utilizado no estudo, e por fim apresenta considerações a respeito da investigação proposta.

2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A escola para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos a participação e autonomia (FÉLIX, 2006). Pedagogicamente, esse processo exige que a escola “se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos predeterminados, mas que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar.” (VEIGA, 2006, p.10-11).

Para Veiga (1998, p. 13), pedagógico é entendido “no sentido de se definirem as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” Libâneo (2000) esclarece que o que define algo como pedagógico é “a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É na dimensão pedagógica que reside a possibilidade de intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.” (LIBÂNEO, 2000, p. 13).

Entendemos também que, para que o processo educativo se efetive, são necessários a teoria, além de um conjunto de objetivos e meios formativos encaminhados à formação humana. As atividades educativas ocorrem em condições históricas e sociais determinadas que estabelecem limites às possibilidades objetivas da humanização (LIBÂNEO, 2002, p.142). Se o pedagógico é a intenção, a sistematização, a orientação da prática de modo consciente para exercer finalidades sociais e políticas, cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, é o “caráter pedagógico que faz distinguir os processos

educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação, a direção da atividade educativa numa visão emancipadora dos sujeitos.” (LIBÂNEO, 2002, p. 142).

No contexto das demandas atuais da formação de professores especialmente para a educação básica e no planejamento pedagógico das redes públicas de ensino apresenta-se a formação docente como uma área prioritária a ser desenvolvida.

Nesse sentido, uma política para formação de professores deve implantar programas permanentes de formação continuada, tendo como foco as necessidades explicitadas por professores, como, por exemplo, cotidiano escolar, participação institucional democrática, preparação para lidar com a criança e juventude, além de uma sólida atualização que possa envolver teoria, técnica e prática direcionadas ao exercício da docência, de maneira a fundamentar e orientar projetos e atividades escolares.

Conforme Pimenta (1996, p.73), “repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90”. Pensar a educação e o papel do professor na contemporaneidade traduz a necessidade de revisitar as identidades dos profissionais e as necessidades que o ofício de ser e estar professor exige.

Nóvoa (1995) acredita na necessidade de uma estratégia contínua de formação e capacitação em serviço. Afirma ser essa uma tendência crescente e necessária. Complementa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25)

O autor reafirma suas considerações sobre o professor como um ser ativo, reflexivo, histórico e responsável pela sua aprendizagem e atualização metodológica permanente. Devechi e Trevisan (2010) fazem a leitura da formação docente relacionando diferentes variáveis a que esse processo possa resultar. À luz de diferentes correntes sociológicas, os autores despertam questões sobre a formação continuada que contribua para a qualidade de todos ou para grupos específicos, apontando questões que intrigam e fazem refletir sobre a relação entre a singularidade e a totalidade na formação docente, ou seja, a formação do professor a partir do seu lócus de trabalho.

Nesse processo educativo, o professor assume a atitude da formação crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social, deixando de ser transmissor de conteúdos para assumir

uma atitude problematizadora e mediadora no processo de ensino e aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1996).

Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2002, p. 43).

O modelo institucional é definidor importante das concepções docentes, uma vez que estabelece o campo de possibilidades no qual os professores constroem suas práticas e os saberes da experiência. A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação para que o professor seja o protagonista e conseqüentemente possibilitará que seu aluno também o seja.

Neste trabalho, um dos aspectos a serem analisados são as relações entre formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental e a transposição didática efetivada no espaço da sala de aula, que entendemos como atividade pedagógica. Sua estrutura está alicerçada na voz dos professores, evidenciando suas inquietações, angústias, anseios, desejos e preocupações em relação ao processo de desenvolvimento profissional docente. Tal processo nos encaminha ao estudo da Transposição Didática, fator que possibilita ao sujeito a apropriação e a reconstrução do saber.

3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Aprender é uma dinâmica que, no espaço formal de educação, precede o ato de ensinar. Tornar-se professor implica um processo contínuo de aprender e ensinar, compreendendo as variáveis e os diferentes atores envolvidos nessa dinâmica. Cientes de que cada sujeito é único e, portanto, compreende e abstrai de forma individualizada cada conhecimento adquirido, esse mesmo sujeito também ensina de forma única. Essa dinâmica particular, denominada Transposição Didática, trata da ação docente no espaço formal de aprendizagem.

A teoria da Transposição Didática estudada por Chevallard 1991)¹ defende que o saber não chega até a sala de aula da mesma maneira com que foi produzido no contexto científico. O conhecimento passa por um processo de transformação, que implica em dar-lhe uma “roupagem didática”. Esse processo de transformação recebe novos e diferentes saberes, constituindo-se em um novo conhecimento.

Menezes afirma que a transposição didática: “[...] possibilita analisar a trajetória que se cumpre desde a produção do saber científico até o momento em que se transforma em objeto de ensino, [...] transformando-se, por fim, em um saber ensinado”. (MENEZES, 2004, p.69).

O professor, na prática docente diária, no esforço de transmitir seus conhecimentos aos alunos, no intuito de que esses construam e constituam novas aprendizagens e saberes próprios, desencadeia o processo de transposição didática. Seu conhecimento científico acumulado se traduz em formas e estratégias de ensino, que validam a transformação efetivada durante esse processo.

Como suporte às teorias do aprender, ensinar, aprender (GRILLO, 1999), discute a temática da transposição didática muito mais como processo de diálogo:

Contrariando referências à Transposição Didática como um processo de transmissão, estudos recentes e mais próximos da realidade têm demonstrado que, na prática, estabelece-se um diálogo com os alunos. Dos questionamentos surgem indagações e problemas que encaminham à produção de um novo saber, construído na própria prática (GRILLO et al., 1999, p.7).

A teoria da Transposição Didática traduz-se na passagem do saber científico ao saber ensinado. É um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar. O termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didactique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar. Chevallard conceitua Transposição Didática como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo sábio, aqui representado pelo cientista, ser transformado em objeto do saber escolar.

Ao definir como Transposição Didática o processo de transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino e aprendizagem, Chevallard iniciou um movimento de se repensar os mecanismos e os interesses dos participantes desse processo, aqui representados

¹Yves Chevallard é um didata francês do campo do ensino das matemáticas. Desenvolveu a teoria sobre a Transposição Didática em 1988, no âmbito da Didática da Matemática de influência francesa.

pelos agentes: professor e aluno. Esses conceitos auxiliam no entendimento que os professores dos anos finais, sujeitos dessa pesquisa, de alguma forma realizam a transposição didática no seu dia a dia. O que buscamos aprofundar é de que forma o professor dos anos finais do ensino fundamental nas disciplinas de português e matemática compreendem e realizam a transposição didática na sua docência.

4 METODOLOGIA

Serão pesquisadas quatro escolas da rede municipal de ensino de Sapiranga/RS, selecionadas a partir do número de alunos. Duas escolas de pequeno porte, até 600 alunos, e duas de grande porte, acima de 601 alunos. Será levado em consideração, como critério de análise científica, o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo considerado, para efeitos da pesquisa, o maior e menor índice de cada uma das escolas selecionadas, analisando a proficiência. Elencamos no quadro a seguir, as escolas a serem analisadas.

Quadro 1 – Número de alunos por escola

Escola	Nº alunos	Porte	Ano/ IDEB	IDEB Registrado	LP	Resultado obtido	MAT	Resultado obtido
Escola A	1120	Grande	2011	5,4	261,39	↑ 22,09	275,92	↑ 12,12
			2013	5,9	283,48		288,04	
Escola B	511	Pequeno	2011	5,2	258,36	↑ 20,01	279,65	↑ 5,18
			2013	5,8	278,37		284,83	
Escola C	1156	Grande	2011	4,3	242,56	↑ 1,82	266,49	↓ 9,68
			2013	4,0	244,38		256,81	
Escola D	499	Pequeno	2011	5,7	264,09	↓ 8,7	289,83	↓ 25,63
			2013	4,6	255,39		264,20	

Fonte: Sapiranga. Secretaria Municipal de Educação/INEP (2015).

O quadro (1) aponta as quatro escolas a serem analisadas na pesquisa. Essa ferramenta mostra além das escolas, o número de alunos matriculados em cada uma delas e o porte da escola, com relação ao número de matrículas. Reflete o índice do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica aferido nos anos de 2011 e 2013, traçando um paralelo comparativo da evolução da proficiência dos alunos ao realizarem a prova, nesses dois anos.

É possível ainda observar o resultado da análise, referindo em números percentuais o crescimento (ou não) de cada unidade educacional na escala de aprendizagem, aferido pela ferramenta de avaliação externa.

A pesquisa, na esfera quantitativa, buscará elencar informações e dados numéricos acerca dos profissionais que atuam na rede municipal de Sapiranga/RS. Pormenorizar esses profissionais em suas especificidades evidenciará muitos e, talvez, novos questionamentos para esta pesquisa. Nesse quesito, serão considerados todos os profissionais que atendem as disciplinas evidenciadas nesse trabalho. Será abordada, numericamente, a totalidade de profissionais que atuam nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental. No entanto, a pesquisa se dará especificamente, com uma amostragem de profissionais de matemática e de língua portuguesa, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 – Professores de Língua Portuguesa e Matemática atuantes nas escolas

Escola	Nº alunos	Disciplina	Nº de professores	Carga Horária	Total professores
Escola C	1156	Matemática	1	6h	5
			2	22h	-
			1	24h	-
			1	44h	
		Língua Portuguesa	1	15h	5
			4	22h	
Escola B	511	Matemática	2	22h	2
		Língua Portuguesa	2	22h	2
Escola A	1120	Matemática	1	6h	4
			1	13h	-
			1	22h	-
			1	44h	-
		Língua Portuguesa	1	4h	5
			1	6h	-
			1	10h	-
			2	22h	-
Escola D	499	Matemática	1	22h	2
			1	31h	-
		Língua Portuguesa	1	22h	2
			1	37h	-
Total professores			-	-	27

Fonte: Sapiranga. Secretaria Municipal de Educação. Setor Pedagógico (2005).

O quadro (2) apresenta a amostra na qual a pesquisa será efetivada. Um montante de 27 professores, sendo 13 da área Matemática e 14 professores da área da Língua Portuguesa.

No aspecto qualitativo, além de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo será baseado na coleta de dados partindo de questionários semiestruturados com um público previamente determinado. Partindo das informações qualitativas elencadas, far-se-á a análise sobre a evolução da aprendizagem nas escolas escolhidas para efetivar a pesquisa. Informações acerca do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - serão analisadas na esfera de proficiência, em cada uma das disciplinas evidenciadas na investigação.

A análise das práticas realizadas pelos profissionais da educação em seu lócus de trabalho, bem como as considerações relacionadas à pesquisa bibliográfica, documental e quantitativa dos índices analisados, afirmarão a metodologia a ser aplicada. A análise das informações, juntamente com as discussões teóricas, serão descritas conforme os eixos elencados: instituição acadêmica, modalidade e formação inicial dos professores; formação continuada de cada profissional; tempo de atuação no magistério; tempo de atuação na rede municipal; e forma como conduz suas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho de pesquisa em fase exploratória aborda as relações entre formação continuada de professores e transposição didática. A partir das explorações realizadas sobre o tema e levantando dados do município pesquisado, podemos verificar que as disciplinas de língua portuguesa e matemática são aquelas que sofrem avaliações externas e especialmente são avaliados os resultados obtidos pelos alunos na prova Brasil e SAEB. Portanto, os diferentes olhares, seja do gestor da rede ou do gestor da escola se voltam a esses professores, sua formação e as práticas realizadas nas escolas, embora se tenha ciência de que todos os envolvidos no âmbito escolar fazem parte dos resultados aferidos por conta da avaliação mencionada, além da importância das demais áreas do conhecimento abordadas na escola.

A formação continuada pode ser caracterizada entre outras, por atividades que a secretaria de educação oferece, as escolas organizam ou mesmo se apresenta por um processo mais individualizado sob a responsabilidade do professor. Podemos inferir que embora palestras, seminários, oficinas sejam importantes e contribuam com alguns aspectos da formação dos professores, essas ações podem não auxiliá-los na produção/reconstrução de conhecimentos a serem utilizados na docência.

Portanto, pensar a formação continuada dos professores vai além das questões didáticas, perpassa os diferentes campos do saber e as ciências que se apresentam como teorias a serem analisadas e compreendidas no espaço do conhecimento. Diante dessas considerações e premissas, a formação docente continuada é entendida como o ponto de início contínuo do saber fazer. A reflexão intrínseca e imediata entre a prática e a teoria. A imersão na práxis. O conhecimento a partir da ação da reflexão e da constante tensão e conflito que se põe entre a teoria a prática. É por fim, o processo de (in)formação necessário à prática docente.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo. Editora Cortez, 2007

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JUNIOR, Orlando A. dos et al. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, 2014. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**: Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 07 maio 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 14 out. 2015.

BOURDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia A. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo Luiz. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a06v14n2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FÉLIX, Ana Lucia. **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas políticas e pedagógicas**. Anais da 29ª reunião anual de Minas Gerais: Caxambu, 2006. Disponível em <http://29reunião:anped.org/trabalhos/GT05-2114-int.pdf>. Acesso em 30/05/2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> >. Acesso em:03 maio 2015.

GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GRILLO, Marlene Corroero et al. **Transposição didática: uma prática reflexiva**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 33-50, mar. 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). . **Boletins com resultados da Prova Brasil 2013 estão disponíveis**. Disponível em: <provabrasil.inep.gov.br/resultados-2013> . Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. **IDEB: Índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 15. ed., São Paulo: Loiola, 2000.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Marcelo. **Investigando o processo de transposição didática interna: o caso dos quadriláteros**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

MOTA, Ednaceli Abreu D. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. 2005. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000354550&fd=y>>. Acesso em: 14 out. 2015.

NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, , 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./ jun. 2011. Disponível em: < <http://cedes.preface.com.br/>>. Acesso em: 12 maio 2015

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Rev. Fac. Educ. v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 14 março 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino.** 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação, n. 13 jan./abr. 2000.

VEIGA, Ilma. A. **Projeto político-pedagógico da escola.** Uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: SP.Papirus, 2004.