

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENCONTRO PEDAGÓGICO MENSAL: UM ESTUDO DE CASO

TEACHERS' PERCEPTIONS ON TEACHERS' DEVELOPMENT PROGRAM: A CASE STUDY

Cristianne lopes¹

**Marcos Alexandre de Melo Barros², Rejane Martins Novais Barbosa³, Zélia Maria
Soares Jófili⁴**

¹FAFIRE/ FACHUCA/Departamento de Educação/ E-mail crislopeslima@hotmail.com

²FACIPE/Núcleo de Pesquisa, Extensão e Monitoria - NUPEM/E-mail abinfo@hotmail.com.br

³UFRPE/Mestrado em Ensino de Ciências/E-mail rmnbarbosa@uol.com.br

⁴UFRPE/UNICAP/Departamento de Educação/E-mail jofili@uol.com.br

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de estudo com um grupo de professores de Ciências participantes do programa de capacitação intitulado Encontro Pedagógico Mensal (EPM), oferecido e desenvolvido pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife - PE e no efetivo exercício do magistério no ensino fundamental II. A pesquisa teve como objetivo investigar as representações que esses professores têm sobre as contribuições do EPM para sua prática pedagógica com o cuidado de não apontar "erros" ou "culpados" e sim localizar obstáculos e levantar sugestões que possam contribuir para qualificar o debate acerca da formação continuada a partir da perspectiva dos professores. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas com os professores, da observação de sua participação em três dos EPMs e do desenrolar dos encontros. Constatou-se um descompasso entre as expectativas dos professores e o que o programa oferece e são apontadas sugestões para superação dos obstáculos encontrados.

Palavras Chave: Representação social, formação continuada, professores de ciências.

Abstract

This article presents the results with a group of high school science teachers that participated of the teacher development program entitled Monthly Pedagogic Encounter (EPM), offered and developed by the General Office of Education of the City of Recife, that were acting in classroom. The research had as objective investigates the representations that those teachers have about the contributions of EPM for their pedagogic practice with the care of not pointing "mistakes" or "culpabilities" and yes to locate obstacles and suggestions that can contribute to qualify the debate concerning the teacher development program starting from the teachers' perspective to get up. The data were

collected through interviews semi-structured with the teachers, of the observation of three of EPMs and of their participation during the encounters. A contradiction was verified among the teachers' expectations and the one that the program offers and they pointed suggestions for overcome the obstacles.

Keywords: Social representation, teacher development program, science teachers.

Introdução

O final do século XX foi marcado por profundas mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais e, sendo elas parte do desenvolvimento humano e social, é natural que se integrem à educação escolar, que não pode ficar alheia a esse processo de transformação. Por conseguinte, o professor, em sua prática, precisa estar atento às mudanças para tomar posições sobre elas e atuar criticamente e criativamente.

No Brasil, a educação vem sofrendo mudanças desde os anos 80, com o movimento democrático, surgindo propostas de qualificação vinculadas à idéia da melhoria da escola pública e valorização do magistério (CANDAU, 1994; GARRIDO, 1999; PEREIRA, 2000).

Neste contexto, a Secretaria de Educação do Recife/PE tem oferecido um programa de capacitação mensal para as áreas afins, intitulado Encontro Pedagógico Mensal (EPM). O programa, voltado para a área de ciências, é oferecido mensalmente e consiste na discussão e desenvolvimento de um tema previamente escolhido. Anteriormente esse trabalho tinha como principal meta socializar as experiências dos professores. Hoje tomou novo corpo em que existe uma equipe para direcionar os temas e os estudos em debate.

Assim, estudar as representações de professores de ciências sobre as contribuições do EPM para sua prática pedagógica passou a ser objetivo desta pesquisa, que buscou apoio na teoria das representações sociais com a perspectiva de identificar na fala dos professores idéias e o juízo de valor que expressam sobre o referido programa e sua repercussão na prática.

A Contribuição do Estudo das Representações Sociais

A teoria das representações sociais surge com uma tentativa do teórico francês Moscovici de redefinir o campo da psicologia social que se encontrava imerso em "paradigmas solitários" calcado na tradição behaviorista visando estudar "o indivíduo, o pequeno grupo, as relações formais" (MOSCOVICI, 1978, p. 14). Para o referido teórico essa tradição, associada à positivista, se constitui ainda hoje em obstáculo, no tocante ao alargamento das linhas limítrofes da psicologia social (sociologia e psicologia). Essa teoria tem tido aplicação relativamente recente nos estudos em educação.

A representação social é uma forma de conhecimento prático, socialmente elaborado e partilhado construído a partir de experiências e informações que recebemos e transmitimos das visões do mundo com as quais interagimos, através das tradições culturais, da educação e da comunicação social (JODELET, 1988). Responde à necessidade de dominar, compreender e explicar os acontecimentos e idéias que permeiam o ambiente social no qual as informações e experiências são geradas, guiando as ações com relação a situações-problema que o nosso dia-a-dia coloca.

Desta forma, o estudo das representações sociais possibilita uma maior compreensão sobre a tomada de posição do professor, ou seja, sua aceitação ou rejeição a

determinado objeto, considerando que a sua fala não nasce no vazio, mas está ligada concretamente às situações de vida do professor dentro do espaço social.

A Formação Continuada do Professor

A formação do professor dá-se em duas modalidades: formação inicial e formação continuada e as duas precisam estar articuladas para possibilitar uma formação que atenda às especificidades do "ser professor" (IMBERNÓN, 2001). Da mesma forma que a natureza do ser humano é inconclusa, a natureza profissional é provisória, ou seja, sempre está em processo de mudança, de reestruturação, sendo a todo o momento ressignificada e exigindo reflexão constante (FREIRE, 2003a).

O professor de hoje necessita de uma formação continuada para o seu enriquecimento diário, mas para isso acontecer Antunes (2001) ressalta que é necessário: se libertar da rotina; gerenciar a classe como um centro gerador de aprendizagem; possuir um projeto de formação continuada que vise a qualidade de pensamento e de melhores práticas.

Assim, segundo o autor o objetivo central da formação continuada é desenvolver o educador pesquisador. Um profissional que tem, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexão da sua prática, que busca compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que vai construindo autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

As idéias de Antunes são compatíveis com as de Freire (2001, p. 39) quando afirma que "a formação permanente dos educadores deverá ser feita, preponderantemente, da reflexão sobre a prática", buscando "ultrapassar a visão fragmentada da realidade", a superação do individualismo através da cooperação, das soluções coletivas e da liberdade de pensamento, avançando de uma "consciência ingênua para uma consciência crítica" e buscando uma mobilização social que questione o próprio sistema e transforme a realidade.

A Prática Pedagógica dos Professores de Ciências

O papel do ensino de Ciências hoje não deve ser mais apenas o de transmitir conhecimentos aos alunos, mas buscar desenvolver competências e habilidades que lhes propiciem uma postura mais crítica perante a Ciência e as suas próprias vidas. Essa idéia é reforçada por Bizzo (1998) ao afirmar que:

Ensinar Ciências no mundo atual deve constituir uma das prioridades para todas as escolas que devem investir na edificação de uma população consciente e crítica diante das escolhas e decisões a serem tomadas. (p. 11).

No entanto, o ensino de ciências ainda parece estar alicerçado em pressupostos que levam em consideração aspectos puramente acadêmicos, bem distantes da realidade que cerca os alunos. A distinção entre o modelo de aluno "cientista potencial" e o ensino voltado para o entendimento e resoluções das ações cotidianas, permanece uma questão bem complexa nas escolas (MOREIRA, 1999).

Os PCNs sugerem aos professores de ciências que oportunizem conhecimentos de acordo com sua importância social, relevância científico-tecnológica e seu significado para os alunos propiciando o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de continuamente colherem e processarem informações, desenvolverem a

comunicação, avaliarem situações, tomarem decisões e atuarem positivamente e criticamente em seu meio social (BRASIL, 1998a). Além disso, deve estar pautado pelo cotidiano, pela problematização de situações que aparentemente não apresentam questionamentos e pela percepção de que existem maneiras diferentes de entender o mundo.

Dentro desta perspectiva a formação do professor de ciências, inicial ou continuada, precisa contemplar certas necessidades formativas, como por exemplo: dominar os conteúdos científicos a serem ensinados em seus aspectos epistemológicos e históricos, explorando suas relações com o contexto social, econômico e político; questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino das ciências usualmente centrado no modelo transmissão-recepção e na concepção empirista-positivista de ciência; saber planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que contemplem a construção-reconstrução das idéias dos alunos em direção às noções cientificamente aceitas através de procedimentos e posturas de mediação que contemplem ajustes da prática pedagógica; conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática, promovendo a transformação de um professor transmissor/reprodutor de informações em um professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001; MENEZES, 2001).

Metodologia

Esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso sobre a visão dos professores da rede pública municipal do Recife sobre o Encontro Pedagógico Mensal (EPM) contou com a participação de 14 (catorze) professores de ciências dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, em atividade no período compreendido entre agosto 2002 e julho de 2003 tendo, nesse período, participado dos EPMs e atuado na regência de sala de aula.

Segundo Lücke e André (1986) um princípio básico do estudo de caso é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas, devem ser relacionadas às situações específicas onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Dos professores entrevistados, metade são homens e metade são mulheres. Dentre esses professores nove possuem curso de pós-graduação *lato sensu* e cinco possuem apenas a graduação. É importante destacar que a maioria não participou de outros eventos de formação durante o período pesquisado e, dos que participaram, o fizeram em eventos promovidos pela prefeitura (estudos intensivos, que ocorrem em fevereiro para toda a rede e em julho no encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC).

Para a coleta dos dados, foram observados três EPMs e realizadas entrevistas semi-estruturadas, com os professores, a partir de um roteiro pré-estabelecido. A observação dos EPMs buscou investigar a estrutura do encontro e o nível de participação dos professores no mesmo. As entrevistas tiveram como objetivo perceber as contribuições do EPM para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores. Os dados obtidos foram analisados tendo como base as seguintes categorias principais: (a) Importância atribuída à formação continuada; (b) Grau de satisfação com o EPM; (c) Percepção sobre a participação no EPM; (d) Mudança na prática provocada pelo EPM e (e) Obrigatoriedade da participação dos professores.

Importância Atribuída à Formação Continuada

Nesta categoria todos os entrevistados, como esperado, consideraram importante a formação continuada. Os mesmos atribuíram importância a essa formação, quando se referiram a momentos em que podem trocar idéias, informações, atualização de conteúdos específicos e pedagógicos, procedimentos metodológicos, dentre outros, como podemos observar na fala do professor. (P7).

É muito importante por ser uma oportunidade para troca de idéias, informações e estimulações pedagógicas com os colegas, pois nessa profissão temos que estudar sempre.

Esta representação sobre a importância da formação continuada esta em consonância com o pensamento de Caldeira (1993), quando afirma que a formação do professor não se esgota na inicial, devendo ser pensada como um processo contínuo, que como tal, não se esgota também em um curso de atualizações.

Percebeu-se, também, na fala de nove professores a necessidade da formação propiciar a eles uma reflexão sobre a prática em consonância com as teorias educacionais, “a formação tem o objetivo fundamental de preparar o educador para ser um profissional que transmita melhor os seus conhecimentos” (P1). Nesse sentido Freire (2003b) defende a importância da teoria para a fundamentação da prática:

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno de que faço, de por que faço, para que faço. (p. 61).

Outro professor (P8) ressaltou a necessidade do profissional estar predisposto a querer aperfeiçoar a sua formação docente, ou seja, “têm que querer”, como pode ser visto no exemplo abaixo.

É muito importante, pois enriquece a prática, mas o professor tem que querer (P8).

Krasilchik (1987) aponta como uma das condições para os cursos de formação continuada atingir seus objetivos a participação voluntária do professor. Nesse contexto a participação do professor não pode ser imposta.

Já os professores (P2 e P6), apesar de atribuírem importância à formação continuada, revelaram não participarem como gostariam.

É necessário que o professor participe sempre de estudos extras como palestras, seminários, cursos, debates: são requisitos essenciais para a formação, porém eu não tenho feito isso (P2).

Eu considero importante participar de palestras, oficinas, cursos, mas no momento, eu não tenho participado como deveria (P6).

Estas representações sugerem uma contradição entre o discurso e a prática, que pode ser analisada por dois aspectos: ou os cursos de formação vivenciados por esses professores não têm atingido as suas expectativas ou eles ainda não despertaram para a importância dessa formação para a sua qualificação docente.

Grau de Satisfação com o EPM

Com relação à estrutura organizacional dos EPMs, a maioria dos professores (nove) a considera insatisfatória, três a considera parcialmente satisfatória, e apenas um a considera satisfatória, conforme depoimentos transcritos abaixo:

Deveria ser um estudo de biólogos voltado para o aluno, direcionado para uma ciência do dia a dia, mas é esta mesmice (P1).

São muito restritos a sala e trabalhos dirigidos, tornando limitada às ações do professor (P2).

Tinha que ser mais criativo, motivador, tentar relacionar com a ciência de sala de aula, trocar experiências e aprender com os colegas. Desse jeito é só perda de tempo (P10).

Esses resultados corroboram avaliações feitas por Garrido e Carvalho (1995) sobre os cursos de formação de professores, que vêm sendo considerados insatisfatórios. Os autores atribuem como uma das causas a não integração universidade-escola.

Os professores deixaram claro, nas suas representações sobre o EPM, o quanto o programa não vem atendendo às expectativas do coletivo, ao se referirem a necessidade de um estudo mais aprofundado dos conteúdos específicos da área, objetivando a melhoria da aprendizagem do aluno, procurando valorizar suas experiências, levando em consideração o seu cotidiano. Referiram-se, também, à necessidade de uma reflexão sobre a própria prática pedagógica. Pôde-se perceber que os professores se sentem limitados na sua ação, ou seja, são meros receptores do programa, fazendo lembrar a "educação bancária" de Freire (2003a) em que os educandos recebem, acriticamente, os conteúdos ensinados.

Ainda com relação ao grau de satisfação dos professores com o EPM percebeu-se na fala de um professor (P9) a dissociação entre teoria e prática presente nos especialistas que ministram o programa “É isso, vem gente falar aí na frente sem fazer uma relação ao dia-a-dia da sala de aula. Acho que nunca ensinaram”. Isto também é visualizado por Veiga e Amaral (2002) quando explicitam que:

Poucos são os teóricos da educação brasileira com honrosas exceções que já puseram os pés dentro de uma sala de aula da escola elementar e lá ministraram aulas. (p.149).

A importância da existência de parcerias com especialistas junto aos programas é fundamental, porém sabemos que alguns palestrantes distantes da prática de sala de aula não conseguem evidenciar a relação existente entre o conhecimento científico e as experiências dos professores. Não podemos generalizar as falas de professores que afirmam: “os especialistas que ministram o programa não têm uma vivência de sala de aula e não podem contribuir efetivamente para a qualidade do programa”. Isto porque, em conversas informais durante os EPMs, alguns professores elogiaram os “capacitadores”.

Percepção da Participação nos EPMs

Um outro aspecto importante da pesquisa foi identificar as representações dos professores sobre a qualidade da própria participação, a dos seus colegas e como deveria ser essa participação.

Fazendo uma avaliação da própria participação nos EPMs, a maioria dos professores (onze) a considerou fraca e três a consideraram boa.

*Sinceramente, muitas vezes vou para lá e não estou motivada a participar do encontro, onde fico quatro horas sentada e não adquiero nada, certo?(P3).
Venho pela obrigação. A falta é descontada, então aproveito para corrigir provas (P5).*

Quanto à participação dos colegas nos EPMs, dez professores a consideraram fraca e apenas quatro boa.

A maioria vem por obrigação, é só observar. Ficam nos corredores ou na sala com conversas paralelas ou dormindo, lendo revista ou corrigindo prova de aluno. É uma minoria que debate (P14).

Já como deveria ser a participação dos professores, seis acreditam que deveria ser mais ativa; seis acham que deveria ser mais crítica; e dois que deveria ser mais integrada com o programa.

Acho que a participação ainda é muito tímida. Se, realmente, fossem dadas as condições para um EPM de qualidade [...] se tivesse maior respaldo da escola e da SEC-RECIFE [...] (P7).

As condições de vida e a qualidade dos EPMs são fatores que interferem nessa participação. Com relação à qualidade da participação dos professores nos EPMs fica evidente o desencanto da maioria quanto a atuação, seja deles ou dos colegas, quando relatam a desmotivação na participação dos EPMs, bem como quando se referem a perda de tempo e a importância que é dada à frequência. Por causa da desmotivação, os professores realizam outras atividades que não fazem parte do programa. Isso foi constatado tanto nas falas dos professores como nas observações realizadas nos EPMs.

Vários fatores podem contribuir para essa participação negativa dos professores como: os docentes desempenharem o papel de meros ouvintes e desvinculação com o cotidiano escolar (CALDEIRA, 1993); inexistência de material de apoio; falta de coerência entre conteúdo-metodologia e obrigatoriedade da participação (KRASILCHIK, 1987).

Mudanças na Prática Provocadas pelo EPM

Ao serem questionados sobre mudanças na prática pedagógica como consequência dos EPMs, a maioria dos professores (oito) respondeu que não houve mudança e os demais (seis) que houve pouca mudança na prática.

*Em relação a mim, não tem contribuído. Eu tenho avançado sozinho, com revistas científicas e livros que eu mesmo busco e estudo sozinho.(P. 14).
Esses EPMs não têm contribuído, absolutamente em nada, para minha formação (P8).*

É preocupante constatar que um programa que foi planejado para melhorar a formação dos professores e, conseqüentemente, gerar uma melhoria na qualidade da educação, não esteja atingindo uma mudança significativa na prática pedagógica desses professores. No entanto, para que esses professores possam enfrentar a rotina de sala e aula, se faz necessário não só atualizações nos conteúdos científicos e pedagógicos mais também, melhores condições de trabalho e de remuneração adequada que, no dizer de Imbernón (2001), está relacionado ao desenvolvimento profissional:

[...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. (p. 44).

Obrigatoriedade da Participação dos Professores

Levando em consideração a obrigatoriedade da participação dos professores no EPM, onze professores defendem que não deve ser obrigatório, e três defendem sua obrigatoriedade.

*Os professores devem ficar bem à vontade. Se os EPMs tiverem qualidade eles, certamente, vão se sentir motivados a participarem. Não precisa cobrar isso dele. O que a gente tem vivido, ultimamente, é uma cobrança muito grande nos horários de entrada e de saída. Mas, a gente não vê uma cobrança quanto à qualidade do trabalho que se está executando lá (P3).
Sou contrário a tudo que é obrigatório. Deve haver uma conscientização do professor da necessidade que ele tem de se atualizar. Agora, obrigatoriedade com punição, sou contra (P 4).*

A obrigatoriedade da participação dos professores nos EPMs parece ser uma questão polêmica e de difícil solução, visto que, mesmo tendo a maioria dos entrevistados se posicionado contra a obrigatoriedade, reconhece a importância da presença e participação dos professores nos EPMs, para melhorar a qualificação profissional. Parece ser necessário ampliar as discussões a esse respeito para se chegar a uma alternativa, entre as partes envolvidas, buscando estimular a efetiva participação dos professores como sujeitos e não apenas como objetos passivos.

Conclusões

Ficou evidente na representação dos professores entrevistados que a formação continuada é importante para melhorar a qualificação profissional e, conseqüentemente, a sua atuação, mas mesmo sendo esta posição unânime, a participação deles nos EPMs não é satisfatório, visto que o programa não atende as expectativas desses professores.

Quanto ao grau de satisfação com o EPM, infelizmente pôde-se constatar que os professores, na sua maioria, se sentem insatisfeito com o programa, que não vem atendendo ao anseio do coletivo. Percebeu-se que os professores se sentem limitados na ação, sendo meros expectadores.

Um outro aspecto importante da pesquisa diz respeito à participação nos EPMs. Foi verificado que as condições de vida desses professores e a qualidade dos EPMs são fatores que interferem ao bom acompanhamento por parte dos professores ao programa. Sendo assim, eles são contrários à obrigatoriedade da participação.

Os resultados da pesquisa permitiram constatar que os professores têm uma consciência bastante clara de suas carências e necessidades, sabendo distinguir com razoável nitidez, o que acrescenta e o que não satisfaz na formação continuada ofertada. Eles se apropriam das idéias contidas no programa (EPM), e constroem suas representações de acordo com o contexto social em que estão inseridos, colocando em diversos momentos o direcionamento que o programa deveria seguir.

Algumas das sugestões apresentadas pelos professores para um melhor desempenho do EPM são:

- *socialização de experiências* - propiciar momentos em que cada professor ou grupo de professores possa socializar suas experiências de sala de aula;
- *aulas práticas* – vivenciar aulas práticas dos conteúdo específicos, através de discussão com o grupo pois a biologia é uma ciência que se renova constantemente;
- *divulgação de textos científicos atuais* – para atualização dos professores;
- *realização de experimentos em sala de aula* – realizar atividades experimentais que possam ser utilizadas em sala de aula;
- *serem mais ouvidos* – proporcionar momentos de discussão onde os professores possam sugerir temas para o EPM e que tais sugestões sejam acatadas pelos formadores;
- *análise da grade curricular* – discutir o currículo adaptando-o às diretrizes curriculares oficiais;
- *melhores condições de trabalho* – propiciar condições para os professores participarem do EPM e poderem transferir o aprendizado para sua prática nas escolas;
- *realização de passeios porém com objetivos específicos* – realizar excursões e passeios que tenham objetivos específicos para serem discutidos no próximo encontro.

Além dessas sugestões podemos acrescentar as seguintes:

- *acompanhamento dos professores nas escolas* – apoio e acompanhamento, por parte do corpo técnico responsável pelo programa, aos professores, nas suas escolas.
- *valorização profissional e humana do professor* – desenvolver não só as questões profissionais do professor, mas também as questões afetivas, emocionais e de auto-estima.
- *parceria com as Universidades* - no sentido de possibilitar ganhos para os professores da escola, ao se apropriarem de novos conhecimentos e, aos professores da universidade, ao atualizarem seus conhecimentos sobre o que se passa no cotidiano da escola, pois como afirma Freire (2003b):

Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (p. 79).

Finalmente, pode-se constatar que as representações dos professores de ciências sobre as contribuições do EPM para sua prática pedagógica foram negativas. Os professores, na sua maioria, deixaram claro que não há influência na prática mediante este programa de formação continuada. Isto sugere mudanças urgentes e necessárias no programa.

O apoio nas representações sociais foi importante porque permitiu uma análise das representações dos professores sobre o programa EPM, construída a partir das condições e contexto nos quais os professores estão inseridos. Como ressalta Moscovici (1978) é na prática social dos sujeitos que as representações são construídas.

Nas avaliações em que o corpo técnico elabora a cada EPM (Anexo F), as respostas dos professores são positivas com medo de uma repressão. É necessário pensar uma forma de avaliação em que esteja implícito o que realmente se quer avaliar, se queremos propor uma mudança na formação continuada. É necessário ser proposta uma avaliação que propicie o surgimento da verdade. Isso pode ser ilustrado nos depoimentos de alguns professores que não se sentem a vontade na hora de avaliar "eu vou me prejudicar respondendo isso?", "quem vai ler isso?", "alguém da prefeitura vai ter acesso?". Não podemos, no século XXI, sermos alvo do medo ao nos colocarmos diante de questionamentos visando à melhoria da educação, tendo em vista que o departamento de capacitação profissional e o departamento do 3º e 4º ciclos e ensino médio responsável se preparam e buscam pelo melhoramento da educação no município.

[...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. (FREIRE, 2002, p. 26).

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 87p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 138p.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil**. São Paulo: Ática, 1998. 144p.

CALDEIRA, A. D. O trabalho de pesquisa na formação de professores urbanos In: **I Congresso Brasileiro de Etnomatemática**, 1993, São Paulo.

CANDAU, V. M. F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: Inep/PUC-RJ. 1994. 93p.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993. 120p.

- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. 144p.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. 150p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. 184p.
- FREIRE, P. **Professora sim tia não** - cartas a quem ousa ensinar. 13. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003b. 127p.
- GARRIDO, S. P. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática In: **Coletânea 3ª Escola de Verão**. São Paulo: FEUSP, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119p.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia social**. Barcelona: Pirâmide, 1988.
- KRASILCHIK M. **O Professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: Editora da USP, 1987. 80 p.
- LUCK, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MENEZES, L. C. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências - no âmbito ibero-americano - 2 ed.** São Paulo: NUPES, 2001. 170p.
- MOREIRA, M. A. **A educação em ciências no primeiro e segundo graus**. 1999. Disponível em <<http://www.cnpq.br/sem-edu-cie/cont-marco.htm>>. Acesso em: 6 set. 2003.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978. 291p.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores - pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores - políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002. 174p.

