
A RESPONSABILIDADE E A RESPONSABILIDADE DOCENTE EM AVALIAÇÕES COM OS ESTUDANTES: CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA (AUTO)FORMAÇÃO

RESPONSIBILITY AND TEACHER RESPONSE IN STUDENT ASSESSMENTS:
BAKHTINIAN CONTRIBUTIONS TO (SELF) FORMATION

RESPONSABILIDAD Y RESPUESTA DOCENTE EN LAS EVALUACIONES DE LOS
ALUMNOS: CONTRIBUCIONES DE BAJTIN A LA (AUTO) FORMACIÓN

Giseli Lucas¹, Guilherme do Val Toledo Prado², Ana Paula Caetano³

RESUMO

Este artigo é resultado das compreensões acerca da responsabilidade e da responsividade docentes sob uma perspectiva da filosofia do ato responsável, que teve como sujeitos professores, estudantes e pedagoga em momentos de (auto)formação. As discussões apresentadas contaram com a análise de dados obtidos através dos relatórios-narrativos, narrativas de docentes e avaliações dos discentes além das práticas avaliativas em sala de aula e dos conhecimentos sobre responsabilidade e responsividade construídos neste processo. A referência a uma filosofia do ato responsável foi motivada pelos aspectos da alteridade desta filosofia e das relações potenciais do eu com o outro. A metodologia de pesquisa se apoiou na pesquisa narrativa em educação e na prática formativa. Como resultado, demonstram-se os desdobramentos dos diálogos orientados e as trocas de experiências entre os sujeitos sobre avaliação e os contributos para a formação responsável de professores da educação básica técnica e tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade e responsividade. Formação de professores. Ensino técnico. Avaliação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutorado intercalar - Universidade de Lisboa. Pedagoga do Instituto Federal de São Paulo. São Carlos, SP - Brasil. **E-mail:** giselilucas@ifsp.edu.br

² Livre-docência pela Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Ensino Aprendizagem de Língua Materna pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Livre-Docente da Universidade Estadual de Campinas, SP - Brasil. **E-mail:** toledo@unicamp.br

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade de Lisboa. Coordenadora do Grupo de Investigação e Ensino de Currículo, Formação de Professores e Tecnologia da Universidade de Lisboa. Portugal. **E-mail:** acaetano@ie.ulsboa.pt

Submetido em: 18/01/2023 - **Aceito em:** 16/10/2023 - **Publicado em:** 28/06/2024

ABSTRACT

This article presents the findings of our exploration of teacher responsibility and response from the perspective of the philosophy of responsible action. Our study involved teachers, students, and pedagogues during moments of (self) development. The discussions we present are based on the analysis of data obtained from narrative reports, teachers' accounts, and student evaluations. We delve into evaluative practices within the classroom and the knowledge surrounding responsibility and responsiveness developed through this process. The reference to the philosophy of responsible action was driven by its inherent aspects of alterity and its potential impact on one's relationship with others. Our research methodology was rooted in narrative research within the realm of education and training practices. As a result, we will demonstrate how guided dialogues and the exchange of experiences among the participants contribute to the responsible training of teachers in basic technical and technological education.

KEYWORDS: Responsibility and responsiveness; Teacher training; Technical education; Assessment.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de nuestra comprensión acerca de la responsabilidad y la capacidad de respuesta de los docentes desde la perspectiva de la filosofía del acto responsable. En este estudio, participaron docentes, estudiantes y pedagogos durante momentos de (auto)formación. Las discusiones presentadas se basan en el análisis de datos obtenidos a través de relatos-informes, narraciones de docentes y evaluaciones de estudiantes. Exploramos las prácticas de evaluación en el aula y los conocimientos sobre responsabilidad y capacidad de respuesta que se desarrollan en este proceso. La referencia a la filosofía del acto responsable se motiva por los aspectos de alteridad presentes en esta filosofía y las posibles relaciones entre el yo y el otro. La metodología de investigación se basó en la investigación narrativa en la práctica educativa y formativa. Como resultado, mostraremos cómo los diálogos guiados y el intercambio de experiencias entre los participantes contribuyen a la formación responsable de docentes en la educación técnica y tecnológica básica.

PALAVRAS-CLAVE: Responsabilidad y receptividad. Formación de profesores. Educación técnica. Evaluación.

1 INTRODUÇÃO

São múltiplas as dimensões que operam no cotidiano das instituições de ensino de forma geral, e do ensino médio técnico em particular, em que a divisão social do trabalho ganha materialidade e se mostra de forma concreta (Ramos, 2014). Para subsidiar a construção da consciência destas múltiplas dimensões, este artigo propõe discutir uma delas: a renovação e a ampliação dos paradigmas e as estratégias de formação e (auto)formação no ensino técnico (Lucas, 2021), levando em consideração a filosofia do ato responsável (Bakhtin, 2010) em diálogo com os sujeitos.

Partindo da relevância e da necessidade de refletir sobre a prática apontada por diversos investigadores (Alarcão, 1996a, 1996b, 2001; García, 2005; Perrenoud, 2004; Sá-Chaves, 2000; Schön, 1991; Zeichner, 1993), este texto buscou contribuir com a discussão, delimitando e desdobrando dois aspectos para o autoconhecimento e o conhecimento do outro (Bakhtin, 2010, 2011a, 2011b) e, conseqüentemente, para a (auto)formação: a responsabilidade e a responsividade; inter-relacionando e contextualizando com a prática docente-pedagógica em momentos avaliativos.

Escolhemos, dentre os vários assuntos abordados nos encontros de formação, as narrativas de avaliação da aprendizagem discente, em que foi possível identificar e compreender as nossas responsabilidades e respostas dadas aos nossos interlocutores, o que posteriormente, tratamos como evidências de conhecimentos construídas em serviço.

Assim, os objetivos deste texto são apresentar uma perspectiva de formação continuada, baseada em uma epistemologia da alteridade com referências à filosofia bakhtiniana do ato responsável; mostrar as construções conceituais e atitudinais desta (auto)formação, elementos repetíveis e irrepetíveis desta ação; e explicitar como desenvolvemos as práticas, partilhando relatos uns com outros, nas relações dialógicas que estabelecemos.

2 CONTEXTO E MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

As discussões apresentadas neste artigo se desenvolveram em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo, Brasil, instituição singular e centenária que julgamos ser importante caracterizar, devido a particularidade do ensino técnico. O *campus* em questão, contava à data da formação, com 70 professores e professoras, 1100 alunos e alunas distribuídos(as) nos 3 períodos (manhã, tarde e noite), compreendendo o ensino médio técnico (integrado, concomitante e subsequente), ensino superior (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) e pós-graduação *lato sensu*, no total de 14 cursos, nas áreas de formação de professores, informática, indústria e gestão. E para apoiar administrativa e pedagogicamente o ensino, com 35 técnicos administrativos e pedagógicos. O trabalho de pesquisa foi realizado pela pedagoga concursada da Coordenadoria sociopedagógica, entre os anos de 2017 e 2019, com professores e professoras do IFSP-SBV.

2.1. Dos encontros de compartilhamento pedagógico: a (auto)formação em serviço

Os encontros de (auto)formação foram apoiados e motivados, principalmente, pela resolução IFSP/138/2015, que aprova política de formação continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, a qual tem por objetivo:

[...] constituir-se em um conjunto de atividades e ações voltadas para o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes. Nesse sentido, a formação contínua no exercício da função docente pode ser realizada ao longo de toda a carreira, estabelecendo-se: I. a reflexão sobre os saberes em suas dimensões técnicas, científicas e pedagógicas; [...]. (IFSP, Res.138/2015)

Assim, refletir sobre os saberes, a realidade institucional e sua complexidade, a ressignificação das relações educativas, a valorização dos conhecimentos e o oferecimento de aportes teóricos e práticos sobre as práticas foram os assuntos buscados para pensar os encontros de (auto)formação, que nomeamos de “Encontros de compartilhamento

pedagógicos”.

E por que dizemos (auto)formação dentro de uma política de formação continuada? A resposta a esta questão não é de fácil compreensão e constatação, mas duas colocações foram possíveis afirmar a partir da experiência relatada: primeira, porque, para aproximar-se do grupo de docentes (maioria homens, bacharéis), foi estratégico a pedagoga se colocar como partícipe do processo de formação, numa relação horizontal de conhecimentos e perspectivas; segundo, para colocar em prática o entendimento de que ninguém forma ninguém, formamo-nos uns aos outros, uma alusão da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão (Streck, 2009) e a Paulo Freire (1987).

Com esses entendimentos, orientamos nossos encontros em três frentes: 1) uma política formal, que estabeleceu horas para capacitação e formação docente em serviço, de frequência facultativa, não obrigatória, sob responsabilidade de uma equipe de formação, presidida pela pedagoga; 2) uma funcional, da experiência, da partilha de narrativas pedagógicas dos professores e professoras sobre as práticas em sala de aula; 3) e uma última cognoscente, sensível, o ato de conhecer, reconhecer-se e aprender uns com os outros. A esta última dimensão dedicamos, como autores do artigo, especial atenção, pelo seu aspecto de tomada de consciência sobre responsabilidades e responsividade.

2.2 Estratégias de recolha e análise das experiências

As experiências que vamos descrever e analisar dizem respeito à formação continuada em serviço e seus desdobramentos e “emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão; Tavares, 1987, p. 148).

Organizamos no Quadro 1, o desenho dos encontros de (auto)formação, discriminando suas partes.

Quadro 1. Desenho dos encontros de (auto)formação

Carga Horária	Docentes	Discentes	Material Produzido
24 horas	15 docentes	60 alunos e alunas.	1) narrativas pedagógicas de docentes; 2) relatórios-narrativos da pedagoga; 3) autoavaliação justificada de estudantes; e 4) avaliação de uma disciplina realizada pelos(as) alunos e alunas

Fonte: adaptado Lucas (2021)

As narrativas-pedagógicas foram escritas pelos docentes, que assim desejaram, depois de motivados pela pedagoga, para relatar suas práticas, aprendizagens, dúvidas e/ou contribuições que achassem necessárias. Poderia ser um texto livre, sem formato predeterminado, compartilhado nos encontros de formação e arquivado no ambiente *moodle*, quando autorizado.

Estes textos, nomeados de narrativas-pedagógicas, carregam as marcas da “pedagogia pessoal” (Prado; Proença, 2021) de cada docente aplicada ao trabalho na escola e denominaram-se narrativas da pedagoga (pedagoga-pesquisadora) de “relatórios-narrativos” (Lucas, 2021), estratégias elaboradas em analogia às professoras-pesquisadoras (Dickel, 1988; Geraldi; Fiorentini; Pereira, 1998), como um recurso para dizer do eu-pedagoga em serviço que faz uso do instrumento e a ação de relatar uma estratégia de também refletir quando se relata apontando percepções, dúvidas, descobertas, indícios que não caberiam em um relatório-ata, por exemplo (Lucas, 2021).

O ato de relatar de forma técnica e formatada deu lugar a uma estratégia de poder relatar com o adicional intuito de perceber o conhecimento ali produzido sobre o cotidiano da prática educativa, materialidade e fonte de pesquisa que tem aporte teórico na metodologia narrativa de pesquisa em educação (Serodio; Prado, 2015).

Após cada encontro, a pedagoga elaborava um relatório-narrativo, que foi compartilhado por *e-mail* com todos os professores e professoras do *campus* (para além dos docentes participantes), apresentando o desenvolvimento da reunião, as discussões e as ações discutidas e as propostas indicadas para observação. O relatório-narrativo final (com os apontamentos de cada encontro e contribuições de alguns colegas docentes) foi arquivado em ambiente *on-line*, de acesso restrito ao *campus*, criado para as formações.

As narrativas ofertadas pelos participantes estão demonstradas no inventário de dados (Quadro 2). Nomeamos do tipo (A) as propostas e as discussões temáticas e as demandas de formação atendidas nos encontros e tratamentos propostos pela pedagoga. Os dados nomeados como do tipo (B) e do tipo (C) são narrativas de professores acerca das suas vivências e experiências com as propostas; e os dados do tipo (D), respostas dos alunos e das alunas às intervenções e às ações dos docentes e pedagoga.

Quadro 2. Inventário de dados

Autoria	Quantitativo	Descritivo
Pedagoga (A)	12	Relatórios-narrativos
Professor 1 (B)	04	Avaliações
Professor 2 (C)	01	Narrativa
Estudantes (D)	58	Autoavaliação-justificadas

Fonte: adaptado Lucas (2021)

A compreensão e a interpretação do inventário de dados e encontros (Quadro 1 e 2) se apoiaram na especificidade do conjunto de enunciados, quando foi possível perceber: o tema que buscamos, o estilo espontâneo e a construção a partir da formação. Mesmo que tenha sido uma produção individual, há uma certa estabilidade, e estes enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo por sua construção composicional” (Bakhtin, 2011a, p.11-12).

Destacamos, também, a oportunidade de inventariar e analisar “os guardados” (Prado; Morais, 2011), registros dessas práticas, apresentados no Quadro 1, que são a materialidade do conhecimento ao qual nos debruçamos e que construímos juntos, agora ressignificados pela interpretação do ato responsável (Bakhtin, 2010).

3 COMPREENSÃO DOS PAPÉIS DOS SUJEITOS À LUZ DOS CONCEITOS BAKHTINIANOS DE RESPONSABILIDADE E “RESPONSIVIDADE”

Para dar conta de entender, refletir e de contribuir com a e (auto)formação docente e da pedagoga, à luz da experiência nos encontros, recorreremos à filosofia do ato responsável (Bakhtin, 2010), empreendida por Mikhail Bakhtin entre 1920 e 1924, que, de forma original e motivadora, busca, de acordo com Sobral (2009), um modo de agir no mundo de forma sensível (a forma como percebemos) e inteligível (a forma como compreendemos),

abordando a questão da responsabilidade e da responsividade, para identificar em nossas práticas como estes conceitos aparecem e contribuem para a nossa formação.

Estes temas são centrais e recorrentes na vasta obra de Bakhtin, quando trata, principalmente, do que é singular, do que é único, sempre em relação com a alteridade, apontando para uma responsabilidade sem álibi, um pensamento não indiferente, uma resposta a partir de um enfoque alteritário.

A filosofia moral, que Bakhtin qualifica como “filosofia primeira”, deve descrever a “arquitetônica concreta”, demonstração real e concreta do mundo vivido, em que a indiferença do indivíduo abstrato substitui a não indiferença do indivíduo tornado único, apenas por ser absolutamente insubstituível na sua responsabilidade diante da qual o acontecimento da sua existência, sem álibi, o põe (Ponzio, 2010, p. 27).

Não há lugar, segundo Bakhtin, para ser um observador privilegiado – o dono da verdade. Afirma ele isso a partir da visão do autor sobre o personagem (Bakhtin, 2011a, p. 3), quando aponta que, da mesma forma que na vida, “respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam”. Assim, apropriamo-nos desse discurso, para apoderarmo-nos de uma perspectiva de que, na vida, há uma multiplicidade de pontos de vista e todos devem ser considerados, sem hierarquias, estabelecendo relações horizontais e não verticais, pois cada particularidade de cada personagem, ou sujeito traduz,

[...]a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária; na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos como os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra. (Bakhtin, 2011a, p.3)

E ainda, colaborando com uma perspectiva acerca da complexidade do fazer docente e suas responsabilidades, é importante fazermos referência a uma ética da responsabilidade (Caetano, 2004, 2010, 2017; Caetano; Sobral; Freire, 2018; Feio; Caetano, 2016), dimensão humana que orienta os valores de forma positiva, fundamental ao diálogo com os pares e que neste texto contribui com a percepção da prática como intervenção responsável, já a resposta ao outro – a responsividade – se concentra na sucessão de atos, aqui representados pelas nossas atividades. Ao agir em resposta ao outro sou responsável.

3.1 Estratégias de recolha e análise das experiências: relatórios-narrativos

Mas de qual responsabilidade e responsividade estamos a nos referir? Para Bakhtin (2011b, p. XXXIII), o que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo é a unidade da responsabilidade que pode ser “especial”, como o sentimento de pertencimento (a cultura, a um grupo, a uma família), e, portanto, delimitada; e uma responsabilidade

“absoluta”, “sem limite, sem álibi, sem desculpa, que por si só torna único, irrepetível o ato, enquanto responsabilidade não transferível do indivíduo” (Ponzio, 2010, p. X).

Assim, nossa proposta de (auto)formação procurou aproximação com uma “compreensão responsiva ativa” das nossas práticas, principalmente, em momentos de avaliação da aprendizagem. Quando falamos de responsividade foi o modo como traduzimos e discutimos: o quê e como respondemos, a relação entre a pergunta e a resposta, a resposta direta e indireta e as compreensões e construções dos pensamentos neste diálogo.

Como ação, a responsividade não admite uma compreensão passiva, trabalhamos, então, com referência conceitual a uma materialidade do ato real de resposta ativa e responsável.

[...] a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. (Bakhtin, 2011b, p. 292)

Ao olhar para nossas narrativas-pedagógicas e relatórios-narrativos, e mais, compreender nosso papel diante dos alunos e das alunas em formação e conscientes da nossa (auto)formação, foi-nos possível ampliar nossas consciências e enxergar a nós mesmos com contribuição e participação dos outros e a perceber os nossos interlocutores como sujeitos e não mais como objetos. Enfim, construir o que é conhecido pelos estudiosos de Bakhtin (Covre; Nagai; Miotello, 2009) por responsabilidade-responsiva ou por uma responsabilidade relacional (Caetano, 2020) dialógica e em contexto.

Reduzir o outro a um objeto é ignorar-lhe a característica principal: a saber, que é justamente um sujeito, ou seja, alguém que fala [...]. Mas como dar-lhe de novo a palavra? Reconhecendo o parentesco de nossos discursos, vendo em sua justaposição, não a da metalinguagem e da linguagem-objeto, mas o exemplo de uma forma discursiva muito mais familiar: o diálogo. (Bakhtin, 2011a, p. 31)

As várias formas de colocar os termos: “responsabilidade-responsiva” ou uma “responsividade-responsável” ou de responsabilidade e responsividade (como adotamos neste texto), é para dar um acabamento, um entendimento que construímos sobre a nossa prática e para nomear um conhecimento que nos foi possível elaborar: “ao mesmo tempo em que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como signos” (Covre; Nagai; Miotello, 2009, p.90), um processo de resposta consciente da responsabilidade.

A responsabilidade docente que empreendemos nos foi possível compreender a partir dos encontros de consciências, na (auto)formação e das respostas ativas aos nossos atos pelos discentes. Assim, verificamos que os sujeitos se constroem nessas relações dialógicas, quando conscientes e responsáveis. E este movimento é cíclico e provocador de práticas que foram modificadas ou alargadas durante o processo.

Para Bakhtin (2010), a resposta ao outro é inevitável; contudo, a qualificação dessa resposta é o conhecimento que buscamos nos encontros de (auto)formação e o qual promovemos nas nossas práticas em sala de aula. Assim, é importante entender a qual “qualificação” nos referimos e dizer da condição de não álibi, de não desculpas.

[...] responder é um ato responsável, uma responsabilidade da qual não podemos escapar. Além disso, nossa resposta é sempre única, irrepetível, trazendo consigo os tons de nossas vivências, da (s) nossa(s) cultura(s), dos nossos valores, daquilo que aceitamos ou não, daquilo que acreditamos ou não. (Bakhtin, 2010, p. 77)

A partir dessa compreensão, nossa preocupação é tomar consciência desses atos, assumindo uma posição axiológica diante dos outros, valorizando os diálogos, as interações e todos os movimentos que são feitos para aproximar tanto os alunos e as alunas do aprender quanto os docentes de novas práticas. Nestas condições assumimos a dimensão de responsividade, com destaque, buscando respondê-la eticamente.

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecida e subscrita tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura – reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento. Mesmo neste ato, o aspecto contedudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (Bakhtin, 2010, p. 94)

O núcleo da definição do ato ético é a responsabilidade, baseada nesse dever ser categórico que não pode ser deduzida teoricamente. Na filosofia do ato ético, a responsabilidade não é um termo jurídico, tampouco uma obrigação normativa e abstrata relacionada a algum código de conduta, mas uma espécie de impulso que, mediante cada ato concreto, vincula o homem ao mundo e, acima de tudo, em sua relação com o outro. (Bakhtin, 2010, p.12)

Para apresentar o nosso entendimento e contar um pouco da nossa prática, passamos ao estudo de caso dos encontros de (auto)formação sob a mediação da pedagoga. Para isso narramos as memórias de algumas experiências e descreveremos as atitudes responsivas, ativas e representativas da responsabilidade e da responsividade para com o outro.

a) Compreensão da pedagoga (dados do tipo A)

Temos a particularidade de ser uma escola técnica profissional e onde os instrumentos de avaliação são rigorosos e exigentes, principalmente e devido à especificidade de se formar para o mundo do trabalho. Contudo, a cada encontro a pedagoga instigava os professores e professoras a escutarem os alunos em suas necessidades, e sempre ouvia como resposta uma pergunta: *como fazer isso?*

A orientação era sempre motivada pelas discussões e leituras na perspectiva do olhar pedagógico para o conteúdo e para os detalhes únicos de cada discente. Olhar para as particularidades, para explorar a diversidade e, assim, a avaliação poderia ser um momento privilegiado para descobrir os talentos e também para como ensinar e como aprender. E a resposta da pedagoga era sempre: *pergunte ao(à) aluno(a)*.

Desse modo, em alguns encontros de formação, discutimos a avaliação dos discentes. Sabemos que falar sobre avaliação é sempre uma questão relevante e que traz muitas angústias, por parte do docente e dos alunos e das alunas. Então para contribuir com esta discussão, a pedagoga fez as seguintes reflexões com os docentes acerca do processo de avaliação e da responsabilidade, baseada em suas leituras bakhtinianas:

Responsabilidade como ação daquele que não é indiferente ao Outro, que diz respeito as relações que estabelecemos na escola e que é essencial para estabelecermos parcerias e, ainda, responsividade como ação de dar respostas com responsabilidade ao outro, podem e devem ser incluídas nas nossas práticas diárias. Resumidamente, são teorias filosóficas aplicáveis, que, contudo, demandam consciência e atitudes de promoção de eventos que estimulem para estas orientações. (Relatório-Narrativo- Encontro 8)

Apoiando-se na perspectiva de não indiferença, a pedagoga observou que a responsabilidade é um ato, assim como a resposta que procuramos qualificar, por isso chamou a atenção para esta questão e mostrou a oportunidade de refletir sobre como estamos agindo com os nossos outros. E mais do que isso, “responsabilidades-responsivas” devem ser promovidas e intencionalmente criadas.

Estes apontamentos feitos no relatório-narrativo são indícios das apropriações feitas dos escritos de Bakhtin sobre a responsabilidade, aplicadas e ressignificadas em contexto de trabalho pela pedagoga. Nos registros do que foi discutido nos encontros, é possível verificar as marcas deixadas pela filosofia do ato (Bakhtin, 2010), que, de alguma forma, também foi compreendida e apropriada pelos professores, como veremos a seguir.

As observações que a pedagoga fez da importância de dar respostas com responsabilidade são uma tradução de como a responsividade foi construída nestes

encontros, mas, mais do que traduções e compreensões, dizem do ato-responsável e da consciência do ato como evento da reação-ativa.

Sendo um relatório acerca dos encontros de (auto)formação, identifica-se nessa relação a preocupação, de fato, com a formação do grupo, a condição dele e, em suas palavras, observamos a responsabilidade com o planejamento de atividades e dos trabalhos de forma geral, o que se configura em propostas de intervenção e de discussão para com os professores e professoras. A representatividade dessas compreensões e desse discurso aparece em ações e respostas dos alunos e das alunas e dos docentes.

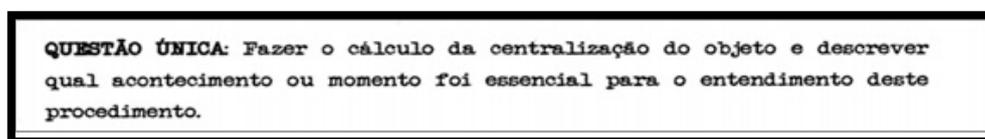
b) Compreensão docente (dados do tipo B e C)

Destacamos, ainda, neste artigo, as iniciativas de dois docentes, acerca de suas práticas. Verificamos terem eles uma compreensão ativa dos conhecimentos produzidos nos encontros sobre a responsabilidade e a responsividade e as estratégias de buscar ouvir o aluno e a aluna em suas necessidades, assim como poder ter respostas às suas práticas a partir das respostas dos outros.

Começaremos por narrar as iniciativas do professor (I), que elaborou algumas possibilidades de avaliação, que extrapolaram sobremaneira os instrumentos avaliativos, a partir dos encontros de (auto)formação. Para este artigo, escolhermos algumas avaliações para analisar, observando a proposta do professor e a resposta dos discentes.

A primeira avaliação escolhida foi aplicada em duas turmas de alunos e alunas do curso técnico integrado de primeiro ano, ao final de um conteúdo programático da disciplina. Trouxemos esta avaliação como “modelo” de responsividade docente, em que o professor se propõe e se coloca a escutar o aluno e a aluna e a fazer com eles(as) uma reflexão sobre a aprendizagem deles(as) e as dificuldades e/ou entendimentos sobre a matéria.

A seguir, a Figura 1 traz a descrição do enunciado da atividade avaliativa.



QUESTÃO ÚNICA: Fazer o cálculo da centralização do objeto e descrever qual acontecimento ou momento foi essencial para o entendimento deste procedimento.

Figura 1. Enunciado da questão do Professor

Fonte: adaptados Lucas (2021)

A Figura 1 mostra o cabeçalho de uma questão que apresenta alguns pontos que julgamos relevantes comentar: o primeiro é a proposta de pedir aos alunos e às alunas descreverem como fizeram para entender este procedimento técnico. No caso desta avaliação, destacamos o uso das palavras “acontecimento” e “entendimento” como uma

tentativa do professor em mobilizar o discente e dar-lhe oportunidade de respostas, sem julgamentos, de forma pessoal e participativa, favorecendo, assim, o regaste das memórias sobre o ocorrido durante a aprendizagem.

Um segundo ponto é a oportunidade de os discentes narrarem suas experiências, descreverem suas estratégias sobre aprendizagem e conhecimento construído. Essa simples atividade demonstra como podemos dar a atenção individual e consciente ao outro, promovendo simultaneamente a sua autoconsciência.

Um terceiro ponto é oportunizar este tipo de avaliação, em uma disciplina, cujo conteúdo curricular é bastante técnico e prático. Destacamos uma percepção bastante ampla do professor de experimentar outras possibilidades de estar com os outros e de acolhê-los em suas particularidades, não negligenciando o quão complexas essas compreensões podem ser.

Nas discussões com o professor, nos encontros de (auto)formação, ele relatou que as observações dos discentes eram sempre queixas sobre a dificuldade em entender esse conteúdo específico. Assim, esta atividade é uma resposta com responsabilidade – a responsividade; ou seja, o professor se preocupou em ouvir os discentes e, mais do que isso, colocou-se no lugar deles para entender as suas dificuldades e descobrir outras formas para ajudá-los a se apropriarem do conhecimento, não se eximindo, portanto, da sua responsabilidade docente.

Muito embora tenham sido 58 respostas ao enunciado da Figura 1, o professor conseguiu ler nos alunos e nas alunas respostas singulares, além de caminhos e estratégias que eles fizeram para dar conta de entender o conteúdo da disciplina. Cada resposta dada pelos(as) alunos e alunas foi uma oportunidade de todos(as) aprenderem juntos(as). Estes registros são muito valiosos para a análise da aprendizagem e da “ensinagem” e constituem materialidade dos conceitos que trabalhamos.

Ainda, sobre a compreensão dos docentes, buscamos uma outra abordagem, a de uma professora (II) (dados do tipo C), que junto com os alunos e as alunas, dos primeiros anos do mesmo curso, pensou sobre responsabilidades e de como refletir sobre estudos e aprendizagens. Preocupada com o desempenho das turmas, na avaliação diagnóstica a professora faz a seguinte narrativa, compartilhada com a pedagoga para discutir e trocar experiências.

Eu, enquanto professora do Ensino Médio, tenho sempre refletido sobre o processo de avaliação da disciplina de Matemática. De uma forma geral, procuro encontrar formatos de ter um discurso claro e objetivo para que haja uma comunicação efetiva com o aluno sobre a eficiência e importância desse processo, assim como, ele tenha clareza sobre os meios em que essa ação será executada. (Trecho da narrativa – Professora II).

Esta reflexão é relevante e descreve como é importante a voz dos discentes, para que se expressem. Esta iniciativa apresenta a escuta ao outro como oportunidade de obter respostas; assim como o aluno responde à professora que “entende o seu papel, mas também o do professor” (Aluno 1 em resposta a professora II numa autoavaliação).

Observamos, na narrativa da professora, a possibilidade de dizer da construção de responsabilidades e da autocrítica. Mesmo acostumada a uma reflexão sobre a prática, esta professora em questão se sentiu incomodada, e isso a despertou para investigar o que ocorria (perguntando aos alunos e às alunas).

O momento de avaliação é extremamente importante, tanto para o professor quanto para os alunos e as alunas, pois é a hora de observar o quanto dos conteúdos estudado foram compreendidos. “Fiquei um pouco insegura com a avaliação, apesar de ter me dedicado aos estudos; em relação aos enunciados e ao método de organização da avaliação estava ok, mas o tempo me apertou um pouco” (Aluno 2 em resposta à professora (II)).

Estas avaliações e narrativas fazem parte do escopo de vivências sobre a prática docente, que acolhemos nos encontros de (auto)formação, e que são importantes para ajudar-nos a refletir e a construir saberes outros. Para dizer dessa experiência da professora II, a pedagoga respondeu da seguinte maneira:

Há muitos indícios para uma investigação mais aprofundada (que pode ser nas conversas). Cabe a você professora, dar esse acabamento aos alunos, eles não têm condições de verificar isso tudo sozinhos. Sou a primeira a dizer do aproveitar a aula ao máximo de ir sem dúvidas para a casa, contudo a matemática requer muito mais tempo..., mas de qualquer forma sinto que os alunos agem de boa fé... e estão resilientes. Gostaria de estar com vc... Sou a favor de valorizar os momentos de descoberta do aluno, deles serem protagonistas, de serem os que ensina, de apoiá-los em desafios, jogos ...de serem anjos uns dos outros (de se ensinarem). (Pedagoga – resposta à narrativa)

Segundo Bakhtin (2010), a visão que o outro tem de sua própria vida e a visão que eu tenho dela não coincidem. Sendo assim, a pedagoga, apropriando-se dessa afirmação, disse ser necessário ao professor dar acabamento às reflexões dos alunos acerca dos seus estudos e aprendizagens construídas. Iniciativas como essa aproximam os discentes e docentes, todos

sujeitos em relação dialógica e responsáveis uns pelos outros. Ademais, coube à pedagoga dar o acabamento aos professores e professoras nos seus relatórios-narrativos de forma a ampliar as possibilidades de compreensão.

c) Compreensão dos discentes (dados do tipo D)

Aproveitamos a atividade avaliativa do professor (I) para perceber na narrativa dos discentes, o que para eles ficou registrado, quais observações foram feitas que poderiam contribuir para a compreensão acerca de responsabilidade e responsividade da pedagoga, dos docentes e dos discente, pois todo nosso esforço foi para levar para a prática, em sala de aula, e para a vida dos alunos e das alunas, um conhecimento acerca de ser profissional, mas também de ser responsável, ético e consciente. O trecho, a seguir, mostra a percepção de um aluno acerca desse modo outro de avaliar de forma responsável e responsiva.

Eu gostei muito dos modos de avaliação que tivemos até agora, pois nunca tivemos nada assim, e cada um tem o seu modo de aprendizagem então deu para todos “aproveitarem”, também tivemos que praticar mais a ética nesses 4 tipos de provas. A que eu mais gostei foi a última, pois consegui aprender com o erro do colega. Nesses 4 modos de prova, não teve nada que eu não tenha gostado. (Aluno III - Trecho transcrito da autoavaliação e suas percepções quanto aos modos outro de avaliar, grifo do autor)

Esse aluno, em particular, fez observações bastante relevantes: 1) indicou ter gostado dos “modos de avaliação” e não usou o termo “prova”, expressão recorrente que os discentes se utilizam para dizer da avaliação, pois são expostos sempre a um único instrumento, bem tradicional; 2) ao dizer que “nunca tivemos nada assim”, mostrou-nos uma realidade vivida pelo o curso de ser pouco inventivo e de não ousar fazer diferente; 3) apropriou-se da fala do professor, ao compreender terem sido individuais e particulares os modos de aprender, e valorizou isso; 4) ao observar “praticar mais a ética”, revelou um forte indício de ter ele sido motivado a agir de forma ética, através das aulas e dos processos de ensino e aprendizagem, aos quais se sentiu envolvido a ponto de poder contribuir com a aprendizagem dos outros e com sua autoaprendizagem.

Eu comecei a entender (o conteúdo) ao precisar fazer para os desenhos, e o momento essencial foi quando eu estava com algumas dúvidas ainda e eu discuti com a Letícia sobre. Os exercícios ajudaram a treinar a velocidade de fazer a centralização. (Aluno IV - Trecho transcrito da autoavaliação e suas percepções quanto ao seu entendimento do conteúdo)

Neste pequeno fragmento trazemos reflexões sobre o vivido pelo professor com os alunos e as alunas e pelo(a) aluno(a) com demais alunos e alunas. Os *feedbacks* que

discutimos neste trecho foram: 1) o conteúdo fica mais inteligível, quando colocado em prática; 2) a partilha do conhecimento é muito formativa, pois dá oportunidade aos discentes de conversarem sobre suas dúvidas; 3) as listas de exercícios são um treino que deve ser previamente bem construído.

As narrativas dos alunos e das alunas são acentos de valor, carregados de novas experiências e vivências proporcionadas pelo professor, ou seja, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2011b, p. 271). Perceber essas respostas dos discentes foi um exercício que provocamos para poder realizar de forma mais responsável nosso trabalho.

Este artigo traz os vários desafios que empreendemos a respeito das avaliações e que buscaram sempre a diversidade e a oportunidade de dar a cada um condições de se expressarem. E é isso que chamamos aqui de ter responsividade. Dar uma resposta ética aos anseios dos aprendentes, o que nos faz mais conscientes do papel que exercemos na vida do Outro e que é exemplo de como se colocar em prática e desempenhar o papel de forma eticamente responsável.

A segunda avaliação escolhida é a quarta avaliação (4) do professor (I). Ele pediu aos alunos e às alunas que se sentassem em duplas e que cada um(a) elaborasse alguns critérios para se avaliar. Feito isso, cada aluno da dupla, com base nos seus próprios critérios, avaliaria a atividade do colega ao lado. Sobre esse exercício de responsabilidade e responsividade, apontamos as seguintes observações do discente em trecho que descrevemos a seguir:

Quarta avaliação: foi a mais interessante, pois acabou cobrando muita responsabilidade de nós mesmos, novamente teve muita confiança e supressa, pois, todos ficaram muito nervosos. (Aluno IV - Trecho transcrito da autoavaliação e suas percepções quanto aos modos outro de avalia de formar responsável)

Foram muitos os desdobramentos dessa atividade, o que nos deu oportunidade de uma série de discussões, principalmente de verificar na escrita dos alunos e das alunas como nossos atos, motivados pela responsabilidade e pela confiança, são percebidos e sentidos por todos, e de como uma proposta atenta e cuidadosa reflete em aprendizado e em práticas de ensino inovadoras.

Ainda sobre estes exemplos, podemos identificar como os discentes utilizaram de suas estratégias e de como se perceberam responsáveis e responsivos uns pelos outros, apropriando-se de um saber que é resposta dos discentes sobre a prática docente, assim destacamos que: a) a autonomia dos alunos e alunas e suas iniciativas são levadas em conta; b) o exercício da valorização do outro é uma ótima estratégia de alteridade; c) os sentidos da experiência se transformam em aprendizado; d) e a corresponsabilidade na prática pode ser ensinada.

Esta atividade contribuiu sobremaneira para revelar que os planejamentos de aula nunca deveriam ser feitos individualmente e, ainda, que há uma grande força no trabalho coletivo, na discussão em grupo e nas trocas de experiências. Nos relatórios-narrativos da pedagoga, após apresentação do professor acerca de sua empreitada com avaliações diferenciadas, a pedagoga fez o seguinte registro:

A importância das relações que estabelecemos e dos contratos que firmamos com os alunos. Chamar à responsabilidade e responsividade dos alunos, a participação do plano de ensino, nos critérios de avaliação, nas matrizes de referência, nos percursos da aula são estratégias que alguns professores lançam mão para evitar a passividade dos discentes (pode não dá certo em todas as turmas e em todas as vezes, mas... quando dá certo é sucesso). (Relatório-Narrativo – Encontro 5)

Em suma, construir o conhecimento através da experiência e, mais, da reflexão sobre a experiência, como promovido pelos encontros, tornou a dimensão tácita do ato de conhecer e aprender e do ser profissional no cotidiano.

Percepções como essas não são fáceis de se detectar, pois os momentos que temos de expor estas aprendizagens (do fazer docente pedagógico) são encobertos por outras demandas. Por isso, reiteramos a apropriação de instrumentos conceituais bastante complexos que nos ajudaram a dizer destes novos modos outros de fazer e de pensar sobre o fazer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência aproximamos os professores e professoras uns dos outros, a pedagoga dos professores e professoras, os docentes dos alunos e alunas, os discentes entre eles, compartilhando suas vivências de sala de aula, na tentativa de (re)significar suas práticas à luz dos conceitos de responsabilidade e responsividade eleitos com a expectativa de contextualizar os termos e de torná-los mais claros e compreensíveis, neste contexto educacional, além de construir com seus pares um conhecimento acerca do fazer e ser docente.

A construção da formação em (auto)formação se deu com este olhar, da necessidade de ressignificar os saberes para dar sentido na relação que se estabelecia, sem a ingenuidade do saber acabado, e com a consciência de que ser pedagoga e de ser docente não tem significado sem entender a responsabilidade de responder pelos próprios atos e a responsividade de responder aos outros.

Os professores e professoras, ao aceitarem o convite da pedagoga, para trocar experiências sobre a avaliação, a princípio com um questionamento acerca do processo avaliativo, em seguida pedindo uma resposta/orientação de todas as possibilidades de avaliações como instrumento para mensurar o conhecimento, mostraram-se receptivos e se

colocaram em diálogo para compreender quais contribuições, aprendizagens e “ensinagens” poderiam ser possíveis.

Motivados pelos encontros, viram nas trocas de informações com a pedagoga e com os colegas a oportunidade não só de diversificar os instrumentos de avaliação para aplicar com os alunos e as alunas, mas também de fazer uma prática mais responsável.

Assim, a formação em serviço, baseadas nas dimensões da responsabilidade e responsividade, neste estudo de caso, fez muito sentido e, mais do que isso, fez-se muito relevante, pois descrever neste texto nossa estratégia pode auxiliar a comunidade escolar a tomar consciência de como fazer isso.

Formar para a educação técnica, de maneira a se apropriar, efetivamente, de um currículo baseado em competências integradas e articuladas, em alternativa a currículos conteudistas e práticas tradicionais é uma questão, que continuaremos discutindo e construindo, abrindo caminhos possíveis, sem perder, contudo, o aprofundamento das relações mais conscientes e responsáveis com os outros.

A busca por uma formação colaborativa, menos hierárquica, baseada nas discussões e na partilha refletida, funcionou neste contexto e pôde ser sentida pelos nossos(as) alunos e alunas, público que gostaríamos de atingir. Ousamos, assim, dizer que começamos um projeto de (auto)formação que acreditamos e que realmente ampliou nossos horizontes.

Os encontros serviram a alguns propósitos, tais como: primeiro para um movimento de aproximação da pedagoga dos professores e professoras; e um segundo movimento de aproximar os docentes de uma proposta de estar com os outros (no caso, os estudantes e outros colegas) de forma mais consciente, com suas responsabilidades ampliadas pelas discussões e com respostas às demandas de sala de aula mais ativas do que reativas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa: Ed. Porto, 1996a.

ALARCÃO, Isabel. A construção do conhecimento profissional. *In*: DELGADO-MARTINS, M. R.; ROCHETA, M. I. PEREIRA, D. R. (org.). **Formar professores de português, hoje**. Lisboa: Colibri, p. 91-95, 1996b.

ALARCÃO, Isabel. Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. *In*: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 135-144.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica** – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p.3-192.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e o herói. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p.23-292.

CAETANO, Ana Paula. A mudança dos professores pela investigação-ação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 97-118, 2004.

CAETANO, Ana Paula. **La complexité et la formation éthique des enseignants**. *In*: Actes du Colloque International Francophone «Complexité 2010». CIREL-Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, 2010.

CAETANO, Ana Paula. Ética e complexidade na formação de professores. **Diálogo Educacional**, v.17, n.52, p. 797-821, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.A005>. Acesso em: 10 out. 2023

CAETANO, Ana Paula.; SOBRAL, Catarina; FREIRE, Isabel. Emoções e ética na formação de formadores. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 106, p. 119-138, 2018.

CAETANO, Ana Paula. Educação intercultural e participação – desafios experienciados em contextos de diversidade. *In*: COLÓQUIO AFIRSE, 27., Educação e bem-estar. **Anais [...]**. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 20 janeiro de 2020

COVRE, Aline Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide.; MIOTELLO, Valdemir. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: Geraldi, Corinta; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

FEIO, Mariana; CAETANO, Ana Paula. O papel da investigação-ação na formação ética de professores. **EstreiaDiálogos**, v. 1, n. 2, p. 152-175, 2016. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/eb8d33_6c5643df5e884a34a8c563d551e6bb57.pdf. Acesso em: 10 out. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

IFSP. **Resolução 138**, de 4 novembro de 2015. Aprova o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo/SP.

LUCAS, Giseli de Souza. **Os encontros de formação e a (auto)formação nos e dos encontros: experiências de uma pedagoga no ensino técnico profissional**. 2021. 1 recurso online (200 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641748> . Acesso em: 10 out. 2023.

PERRENOUD, Phillipe. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. **Éducation Permanente**, 160, p 35-60, 2004.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins. Saberes e conhecimentos da profissão docente: a produção de uma teoria pedagógica pessoal singular. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador, BA: EDUFBA, p. 201-216, 2021.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlo, SP: Pedro & João Editores, p. 9-40, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-15, 2014.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Cadernos didáticos, Série Sup. 1).

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**. n. 3, v. 1, p.121-126, 2009.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. Pedro & João Editores, 2015.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Arena. Farnham: Ashgate Publishing, 1991.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade** [online]; v. 30, n. 107, p. 539-560, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200012> . Epub 16 Out 2009. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200012>. Acesso em: 10 out. 2023.

ZEICHNER, Kenneth Michael. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa,1993.

Revisão gramatical realizada por: Vera L F G Bonilha
E-mail: verah.bonilha@gmail.com