

**REFLEXÃO OU INFLEXÃO?
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (2000-2010)**

Hellen Jaqueline Marques¹
Claudia Barcelos de Moura Abreu²

RESUMO

O objetivo da pesquisa é apontar o impacto da formação prática reflexiva na produção de conhecimentos da área de formação de professores, a partir dos trabalhos apresentados e publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, nos anos 2000 a 2010. Os resultados permitiram-nos perceber na produção de conhecimentos em educação/formação de professores no País uma ampla representação das proposições para a prática-reflexiva, definida pelo autor Donald Schön. Os textos indicam certas premissas fundamentais para o direcionamento das políticas educacionais, currículos e cursos de formação, baseadas nas críticas à ciência e à transmissão de conhecimentos científicos em favor da formação pela pesquisa da prática cotidiana e troca de experiências através da reflexão.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino reflexivo; Base de conhecimentos para o ensino.

**REFLECTION OR INFLECTION?
TEACHER EDUCATION IN BRAZIL (2000-2010)**

ABSTRACT

This study aims at mapping the impact of Schön's Reflective Learning in the production of knowledge on teacher formation. The corpus is composed of studies presented at and published by Brazil's National Association of Post-Graduate Studies in Education – ANPED's Teacher Education Working Group between 2000 and 2010. Results show that Schön's reflective learning proposals are widely present in national studies on education and teacher formation. The analysed texts signal certain premises essential for determining the course of education policies, syllabi and teaching courses and which are based on a critique of science and knowledge transmission in favor of learning through the research of everyday practices and the exchange of experiences.

Keywords: Teacher education; Reflective teaching; Knowledge Base for Teaching.

Introdução

A educação e a formação escolar têm tido grande destaque na produção de conhecimentos nos últimos anos, seja pela importância para a formação do cidadão ou para a formação do trabalhador, quer para a valorização do indivíduo ou para a formação da consciência coletiva. Este destaque pode ser observado nos próprios documentos nacionais e internacionais que têm norteado as políticas educacionais, como as Estratégias 2020 para a educação, do Banco Mundial (WORLD BANK, 2011), e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), por exemplo, os quais expressam concepções de educação, ensino, formação humana, qualidade, aprendizagem, currículo etc.

Neste caso, uma pergunta crucial a ser feita para a sociedade em geral e respondida por diferentes setores é: Quem são os responsáveis por esta formação? Nesse sentido, também se dirigem críticas e se demanda nova formação ao professor, diretamente responsável pela formação dos sujeitos.

Sendo assim, a formação docente ganha destaque por ser responsável pela transmissão de competências, conhecimentos e saberes necessários aos indivíduos, dentro de um determinado sistema de diretrizes, currículos, índices e projetos políticos pedagógicos. As atenções voltam-se às tarefas, atitudes e funções designadas à prática da docência e levam a sociedade e os setores responsáveis pela gestão a repensarem o processo de formação destes professores, a fim de atender às expectativas mundiais para a educação.

Brzezinski e Garrido (2001) realizaram um estudo intitulado “Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998”. O estudo foi organizado em torno de cinco descritores: “formação inicial de professores, formação continuada, práticas pedagógicas, profissionalização docente e revisão de literatura” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 82). Na formação inicial de professores, as autoras detectaram perspectivas que direcionam para uma nova concepção de formação, em que “as relações entre os referenciais teóricos e a prática neles expressas permitiram constatar que o saber se articula ao saber fazer e o saber ser” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 86).

Os significados relativos ao saber corroboram a nova centralidade que emerge, a partir do ano de 1996, nas pesquisas sobre formação continuada de professores. Segundo as autoras, nesse período, “os investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 87). Indicam-se os autores Schön, Stenhouse, Nóvoa, Garcia, Zeichner, Perrenoud, Gimeno Sacristán e Alarcão como principais referências dos pesquisadores.

A partir desse contexto, o presente artigo pretende investigar as concepções que têm apoiado os estudiosos da área da Educação e Formação de Professores no Brasil, precisamente no que diz respeito aos processos de formação docente, e apontar se a categoria professor reflexivo tem sido o fundamento dominante na produção e socialização de conhecimentos na área. As perguntas norteadoras desta investigação foram: A partir das propostas para a formação docente, baseadas na formação do professor prático-reflexivo, qual a relação entre teoria e prática? Qual a relação entre saberes e conhecimento científico? Qual o significado do termo “reflexão” dentro dos pressupostos da prática-reflexiva? O que a produção do conhecimento na área da Educação no Brasil tem apontado como principal paradigma para as propostas para formação de professores?

Para tanto, tomamos como referência a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), por ser um importante acervo da pesquisa brasileira em educação. O

período pesquisado compreende a década de 2000 a 2010. Este período antecede imediatamente as proposições de dois documentos relevantes para a educação nos âmbitos internacional e nacional: As estratégias 2020 para a educação (WORLD BANK, 2011) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Consideramos ainda que estamos na iminência da publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular, que também irá influenciar a formação e o trabalho dos professores em todos os níveis de ensino.

As políticas de educação voltadas ao aprimoramento docente apontam diretrizes para a formação pautadas na ideia de cotidiano e na solução de problemas imediatos da prática (DUARTE, 2003a, 2003b; MORAES; TORRIGLIA, 2003). O conceito de “prática reflexiva”, por sua vez, apresenta-se como um dos principais objetivos da formação do professor, agora professor prático reflexivo, cuja reflexão acerca da prática imediata passa a ser entendida como o único aspecto fundamental para a construção de um possível conhecimento.

A prática reflexiva é definida e conceituada a partir das formulações do autor norte-americano Donald Schön (1995; 2000), que procura orientar qual, ou quais, seriam os conhecimentos relevantes na formação dos professores – e, conseqüentemente, dos trabalhadores – na sociedade contemporânea. Schön (2000) parte da crítica à dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. O autor toma como ponto de partida as considerações extraídas do campo da arquitetura e formação profissional, reorganiza-as e as introduz nas áreas da formação e prática docentes.

De acordo com Schön (2000), há nos cursos de formação inicial e continuada de professores uma hierarquia que privilegia os conhecimentos teórico-científicos em detrimento da prática pedagógica do professor e as faculdades de educação buscam posição privilegiada na sociedade por meio da formação acadêmica baseada em conhecimentos teórico-científicos.

Todavia, ao vivenciarem ataques externos e auto questionamentos internos, as escolas profissionais, dentro das universidades, estão cada vez mais conscientes dos problemas de alguns pressupostos sobre os quais elas têm estado tradicionalmente assentadas para ter legitimidade e credibilidade. Elas partem da ideia de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil e de que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática. Esses dois pressupostos estão sendo cada vez mais questionados. (SCHÖN, 2000, p. 20)

A proposta de Schön (1995; 2000), portanto, é balizada por estes dois pressupostos da formação acadêmica: 1) de que o conhecimento científico é útil para os profissionais e 2) de que este conhecimento prepara os estudantes para a realidade prática. Schön propõe uma nova configuração para a formação de professores, visando uma formação que se efetive a partir da prática reflexiva dos docentes. Diante disso, ele define alguns pressupostos para a efetiva ação do professor prático reflexivo, por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

Entretanto, esta perspectiva da prática reflexiva também tem sido alvo de estudos e críticas em obras de diversos autores, como Duarte (2003a, 2006); Moraes e Torriglia (2003) e Facci (2004). Esses autores apontam a desvalorização do conhecimento científico no processo de formação do professor prático reflexivo e suas possíveis conseqüências para a apreensão e compreensão do real pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

1. Situando o Caráter da Reflexão

Em suas proposições para a formação do professor prático reflexivo, Schön (2000) apresenta alguns conceitos que norteiam esta reflexão na prática, explicitando suas funções e fases no processo de construção de conhecimentos por parte do aluno. As formulações de Schön (2000) trazem, portanto, as definições de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Destacam ainda outra característica, ao propor uma definição para a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”: quando, ao distanciar-se da ação, o profissional reflete sobre a própria reflexão que realizou em ato.

O processo de conhecer-na-ação refere-se aos saberes revelados durante a própria ação. De acordo com o autor, esse processo de conhecimento baseado na ação reflexiva é tido como dinâmico e as descrições possíveis são sempre construções, em contraposição aos “fatos”, “procedimentos” e “teorias”, considerados estáticos: “conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 32). A reflexão-na-ação pode ser descrita como o momento em que refletimos sobre a ação presente sem interrompê-la, questionando conscientemente as estruturas e pressupostos do que está sendo conhecido na ação. Quando a reflexão ocorre posteriormente a essa, ou quando a ação é interrompida para a reflexão, é denominada de reflexão-sobre-a-ação e não está conectada com o presente-da-ação (SCHÖN, 2000).

Perrenoud (2002) situa o lugar desta reflexão e a distingue entre dois polos, um pragmático e outro de identidade. No primeiro polo, a reflexão define-se como um modo de agir, enquanto no segundo torna-se uma fonte de sentido e apresenta-se como um modo de ser no mundo. No entanto, estes modos de agir e ser no mundo estão baseados numa realidade superficial e fragmentada, ou seja, a reflexão pela qual se define o pensamento e as atitudes do ser humano está, nas palavras do próprio autor, “ancorada em uma realidade cotidiana, por vezes prosaica, por vezes burlesca” (PERRENOUD, 2002, p. 43), o que nos parece transmitir um sentimento bem prático, sem glamour, leve e ridículo para as nossas questões do cotidiano.

Outro autor que nos remete a uma definição do conceito de reflexão na formação reflexiva é Kenneth Zeichner (1995, 2008) que, segundo Facci (2004), traz uma abordagem para a formação de professores assentada sobre a tradição desenvolvimentista e da reconstrução social. Nesse caso, nos permite definir o papel do professor como orientador, no sentido de ajudar na construção do conhecimento próprio dos alunos, e sua tarefa seria questionar a realidade social em busca de tornar a sociedade mais justa e humana. No entanto, apesar do discurso aparentemente crítico, por tratar a reflexão num âmbito mais coletivo e situá-la politicamente, a proposta de Zeichner não perde de vista os ideais liberais nas relações sociais diante do modo de produção vigente.

Esta proposta está carregada de uma ideologia calcada na tentativa de humanizar o capitalismo, que prega princípios de “equidade”, “justiça social”, “liberdade” e “fraternidade” (FACCI, 2004). Ou seja, a proposta para a reflexão não está comprometida com o contexto sócio-histórico, com vistas à compreensão das condições sociais, políticas e econômicas impostas pelo capital a todos os trabalhadores, inclusive ao próprio professor. Neste sentido, ao tomarmos as propostas de Schön (2000), Perrenoud (2002) e Zeichner (1995; 2008) quanto ao caráter e aos propósitos da reflexão, podemos entender que esta se apresenta como um conceito que procura ocultar a luta de classes no seio da sociedade capitalista, ou seja, como um “processo associativo de empirias compartilhadas [...] de um ‘saber fazer’ pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente

possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, pp. 46-47).

Na concepção de uma prática reflexiva, o caráter da reflexão pretendida é limitado e não provoca análise e pensamento crítico sobre o real pois não se propõe a, mediante o distanciamento, referir-se à totalidade buscando compreender seus nexos causais. Ao invés disso, fragmenta a realidade social concreta, que é circunscrita pelas práticas sociais dos seres humanos que se constituem em seres histórico-sociais: “A teoria reflexiva voltada para a formação do professor valoriza muito mais as questões periféricas do ‘como’ aprender do que questões básicas sobre ‘o que’ e ‘por que’ aprender” (FACCI, 2004, p. 70).

2. A epistemologia da prática como competência para a formação docente

A concepção de uma educação voltada a uma formação pragmática parte da ideia de secundarizar a ciência como base para os conhecimentos necessários a uma profissão. Tardif (2000) descreve alguns dos argumentos que levam os conhecimentos profissionais (conhecimentos acadêmicos) a serem questionados diante da formação profissional; por exemplo, as dúvidas quanto à perícia dos profissionais na resolução de problemas durante o exercício de sua profissão, tendo como suporte as disciplinas curriculares dos cursos de formação.

Essa ideia apresenta, por sua vez, críticas à formação acadêmica das Universidades e Faculdades e desconfiança da população na capacidade que esses profissionais têm de exercer sua profissão. O conhecimento oriundo das ciências passa a ser desacreditado diante das situações práticas enfrentadas pelos profissionais de todas as áreas.

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2000, p. 12)

A epistemologia da prática profissional é definida por Tardif (2000, p.10) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Portanto, a epistemologia da prática profissional preocupa-se em compreender a natureza desses saberes, conhecendo-os e entendendo como se relacionam no e com o processo de trabalho dos profissionais, em situações concretas de ação. Ou seja, são os conhecimentos tácitos que irão direcionar o ensino, reduzido a um processo de instrução.

Sendo assim, a formação deve desenvolver as capacidades de auto-socioconstrução do habitus, do savoir-faire, das representações e dos saberes profissionais. Trata-se de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação; auto-análise, questionamento e experimentação. Esta é uma relação reflexiva a respeito do que fazemos (PERRENOUD, 2002, pp. 44-45)

Outra característica importante dos saberes profissionais ressaltada pelo autor é o seu ecletismo teórico, filosófico e político. Os profissionais fundamentam suas práticas em diferentes teorias e concepções, sejam elas contraditórias ou não, para alcançar seus objetivos, pois a preocupação não está na coerência e sim na utilidade prática de cada uma, em suas diferentes situações. Estas premissas explicitam a natureza do conhecimento presente na formação de um profissional reflexivo e procuram demonstrar que a prática pedagógica desse profissional deverá ser orientada pela competência em construir saberes e utilizá-los com iniciativa e criatividade na resolução dos problemas práticos. A partir deste paradigma de educação e formação, os saberes são subjetivos, localizados (em contraposição à ideia de universal) e pragmáticos.

3. Análise da produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil (2000-2010)

Conforme já salientamos, para ilustrar o quadro da produção de conhecimentos acerca da formação docente no Brasil tomamos como ponto de partida os trabalhos apresentados e publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, ANPEd, no GT 08 – Formação de Professores. Inicialmente, realizamos um levantamento dos artigos apresentados no GT e publicados nos anais nos anos de 2000 a 2010, inclusive. Neste período, foram organizadas 11 reuniões anuais, com um total de 243 trabalhos publicados na categoria comunicação oral.

Dentre estes trabalhos, realizamos primeiramente uma seleção prévia a partir das referências bibliográficas de cada artigo, tendo sido destacados os trabalhos cujas referências continham autores que discutem a prática reflexiva. A seleção resultou em 156 trabalhos, ou seja, aproximadamente 64% do total, um dado que comprova a grande representatividade dos autores que debatem sobre a prática reflexiva na pesquisa em formação de professores no País naquele período.

Diante do grande número de trabalhos que traziam em suas referências obras e autores que discutem de algum modo a formação reflexiva de professores, o passo seguinte foi delimitarmos o número final de trabalhos selecionados para análise. Para tanto, definimos alguns conceitos-chave que nos auxiliam no debate acerca das proposições para a formação do professor prático reflexivo e que são elucidados no próprio eixo teórico-metodológico das propostas. São eles: Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.

O critério de seleção dos trabalhos foi a presença de pelo menos 05 (cinco) desses conceitos nos artigos. Esse critério justifica-se por entendermos que ao apresentarem maior concentração de conceitos pertinentes a esse campo, os textos selecionados darão maior centralidade aos pressupostos do pensamento prático reflexivo. Isso nos permite retirar do campo de análise aquelas pesquisas que se utilizam dessa perspectiva apenas de forma periférica, concentrando-nos naquelas que de fato desenvolveram-se balizadas por este prisma teórico. Assim, identificamos 32 trabalhos publicados no período, exceto no ano de 2003, quando nenhum texto atendeu ao critério de seleção.

A partir dos elementos indicados nas análises, percebemos uma convergência entre os autores que marcam sobremaneira a distinção para o que denominamos de campo do professor reflexivo. Foi possível ainda distinguir um grupo de ideias que perpassaram os estudos publicados naqueles anos no GT, a partir das quais poderemos estruturar os resultados de nossa análise e o diálogo com a tendência da produção de conhecimentos sobre a formação docente no Brasil. São elas:

1. Competências básicas na formação prática reflexiva;
2. Formação docente a serviço das demandas sociais;
3. Fundamentos da postura reflexiva no processo ensino-aprendizagem;
4. Prática como lugar de reflexão e adaptação a diferentes contextos;
5. Crítica à racionalidade técnica e científica;
6. Pesquisa como eixo formador;
7. Projeto de formação a partir da troca de experiências;
8. Formação do professor-pesquisador: aproximações à prática reflexiva.

Estas ideias e considerações quanto às propostas de formação de professores inicial e continuada acarretam também, de certa forma, considerações relacionadas à educação e ao processo ensino-aprendizagem presente nas escolas de ensino básico, o que nos permite uma análise mais geral a respeito do que se tem produzido nacionalmente na área da educação/formação de professores.

3.1 Competências básicas na formação prática reflexiva

Por meio da análise dos trabalhos, percebemos que a formação do professor prático reflexivo pressupõe a incorporação de certas competências básicas para a reflexão e ação. Tais competências são anunciadas nos textos dos autores que defendem esta perspectiva pois compreendem que ela garantirá efetivamente a reflexão na ação, comprometida com a prática pedagógica docente. No rol das competências básicas, de acordo com os artigos analisados, estão a criatividade, a reflexividade, a capacidade de improvisação e a experimentação diante das situações do cotidiano do professor.

A construção da qualidade do ensino pressupõe uma formação pluridimensional, que garanta uma sólida formação geral, para que o professor, ciente das exigências que o contexto em que atua faz e proprietário das competências necessárias à sua ação, ao mesmo tempo possibilitando a construção das competências básicas (reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade, etc.), possa criticamente fazer uso dos saberes docentes (TRABALHO 03)

Essas competências parecem garantir uma formação eficiente, oferecendo respostas às demandas da sociedade relativas à formação de professores no atual contexto. Neste sentido, os estudos localizam as competências como parte dos saberes necessários à profissão docente, considerando neste aspecto a dimensão cultural dos saberes do professor para as intervenções individuais nas situações singulares, buscando:

Valorizar o paradigma do professor reflexivo como um profissional competente, ético, com ação-reação reflexiva, autonomia e capacidade de desenvolvimento diante do atual contexto social e educacional. [...]. Entende-se que, para superarem-se as dificuldades encontradas, é preciso repensar a formação inicial e contínua, propondo diferentes condições para o desenvolvimento de uma formação mais eficiente, que atenda às necessidades existentes. Elas apontam para uma formação baseada no desenvolvimento de competências visando a formação do professor, como um profissional reflexivo, inovador, ético e autônomo. [...] “Assim, a inovação, a criatividade, a autonomia e a reflexão, exigem caráter e pensamento holista, participativo, que promove a investigação sobre a ação, na qual se encontram os fatores cognitivos, culturais, sociais e emocionais, mobilizando o que está dentro e fora da escola,

desenvolvendo, no professor e no aluno, as competências de intervenção, integrando-os em processos cooperativos de formação na ação e enriquecendo os vínculos interpessoais durante o trabalho. (Trabalho 09)

Desse modo, o fazer docente pressupõe o olhar e o repensar da prática, o que pode ser proporcionado pela reflexão na ação e sobre a ação. Isso implica um entendimento da formação do professor e da formação do aluno, o que remete às concepções de formação e de docência que os professores elaboraram a partir do seu saber e do seu fazer docente. (TRABALHO 28).

Ao incorporar essas competências como base para a autonomia e o desenvolvimento profissionais, a formação docente parece, no entanto, assumir competências que garantem a adaptabilidade dos sujeitos ao contexto por meio de conceitos que aparentemente têm em seu delineamento teórico um caráter crítico. A formação do professor “prático reflexivo” indica a formação de um indivíduo autônomo, livre, expressivo, com criatividade e iniciativa. Entretanto, criatividade, improvisação, autonomia, reflexividade e inovação podem vir a servir para a adaptação dos sujeitos às demandas da nova sociedade, e não para uma formação que se propunha a fomentar uma compreensão crítica da totalidade. Esta primeira ideia leva-nos ao segundo tópico a ser abordado a partir dos trabalhos analisados: as demandas sociais na diligência da formação docente.

3.2 Formação docente a serviço das demandas sociais

De acordo com os textos analisados, as modificações constantes no contexto em que vivemos requerem novas perspectivas e posturas de acordo com cada realidade. Em linhas gerais, os autores estabelecem como objetivos da formação docente responder às demandas da sociedade globalizada, as quais parecem permeadas de sentimentos de justiça, democratização, cidadania, valorização do outro e inclusão social. Esta diretriz é sustentada ao longo das pesquisas como justificativa para as novas configurações na formação de professores.

A tendência de formar o professor pesquisador ou professor reflexivo está sustentada por dois pontos básicos: um, é a comprovada ineficiência da formação do professor como técnico, o outro, a necessidade da qualificação profissional dos professores diante das novas exigências sociais (TRABALHO 04).

Na educação, a ideia da escola conquistar sua própria autonomia em relação aos mecanismos burocráticos e centralizadores e conduzir seu planejamento tem sido incentivada. Nos debates realizados com profissionais da área predomina a urgência de se retirar o excessivo controle das mãos do Estado, para que, assim, a educação formal possa exercer seu papel na construção de uma sociedade democrática; para tanto as escolas deveriam exercer sua função na construção de um projeto pedagógico autônomo (TRABALHO 13).

Como podemos perceber, a autonomia da escola está diretamente associada à retirada do controle da educação das mãos do Estado, fato que se justifica para a construção de uma sociedade mais democrática. Essa perspectiva nos leva a compreender

que a autonomia dos sujeitos está dissociada da responsabilização do Estado pelos setores públicos, que fazem parte da vida em sociedade, demandando tal responsabilidade a todos os cidadãos e suas capacidades de adaptação às novas demandas. Nesse sentido, a educação e sua adequação às correspondentes exigências sociais estariam nas mãos dos próprios professores, que por sua vez também devem atender a essa demanda no que compete a sua formação e prática pedagógica.

O enfoque reflexivo sobre a prática coloca nas mãos dos professores a responsabilidade em desempenhar um novo papel na sociedade, que busca soluções e alternativas quando confrontado com situações educacionais conflitantes. O significado de ‘reflexão’ originou, mais recentemente, a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, que pretende formar profissionais docentes críticos, que possam contribuir com a transformação de nossa sociedade, tão desigual, em uma sociedade mais justa e solidária, despertando a consciência dos cidadãos. As ‘novas exigências’ para uma sociedade globalizada requerem o desenvolvimento de competências quanto à formação de seus professores, para que estes possam enfrentar qualquer tipo de situação de ensino através da mobilização de variados recursos cognitivos. [...] A partir desta visão, o professor atuará como profissional em busca de constantes mudanças e pronto para adequar o saber às ansiedades do grupo social, sabendo adaptar-se ao contexto. Esse perfil desenha e coloca o educador em evidência como sujeito de sua própria condução ao sucesso profissional (TRABALHO 17).

Sendo assim, as capacidades de adaptação e de resposta às exigências sociais estão explicitamente postas em diversos artigos como condição para a formação docente e como critério de qualidade de todo profissional considerado bem-sucedido.

A Pedagogia tem um campo aberto complexo de investigação, na medida em que ela se põe diante de desafios para intervir na prática educativa. Desafios esses que expressam conteúdos inerentes à crise do trabalho, da representatividade do conhecimento, da dissolução de valores unificados e essenciais, da identidade coerente, da crise de historicidade, da ciência, da reflexividade, do trabalho, da cidadania, entre outras questões e práticas. Isso tem o sentido de contribuir para se formar uma subjetividade humana individual e global esclarecida e criativa, sabendo-se localizar no mundo (onde o presente e o futuro aproximam-se instantaneamente), buscar soluções coletivas, refazer sentidos de vida pessoal, profissional e política (mais ou menos imediatos), enquanto cidadão ativo, defensor e construtor dos direitos e liberdades fundamentais da humanidade. É nessa perspectiva que se justifica o desenvolvimento de um currículo e de um ensino abertos, voltados para a superação da lógica disciplinar e linear pautada na cultura da racionalidade técnico-científica (TRABALHO 05).

A adaptação dos sujeitos às demandas sociais está intrinsecamente ligada à necessidade de uma formação diferenciada para os futuros docentes. Uma nova formação que acompanhe os desenvolvimentos da sociedade globalizada: “É como se o professor atualizasse as práticas e representações sobre o modo de ensinar que construiu ao longo da trajetória vivida em função das novas necessidades e demandas colocadas pela prática” (TRABALHO 23).

Apesar das exigências sociais serem ponto de consenso entre os trabalhos analisados, nenhum deles explicita de quais exigências tratam e a quais modelos de organização se referem. No entanto, nos deixam pistas quanto ao tipo de profissional e professor que esperam formar.

3.3 Fundamentos da postura reflexiva no processo de ensino-aprendizagem

Encontramos em grande parte dos artigos analisados a apresentação das propostas da prática reflexiva, apontada como a principal influência para as modificações necessárias devido às novas demandas para a formação de professores. Os trabalhos buscam descrever e problematizar a postura reflexiva dos professores frente ao processo de formação para atuarem no ensino e aprendizagem dos alunos.

A reflexão na e sobre a prática é ponto decisivo na construção e valorização de um conhecimento próprio, individualizado e singular. Esta concepção nos parece fortalecida e aliada aos pressupostos de Schön (2000), para os quais a racionalidade técnica e científica não dá conta dos problemas sociais e necessidades individuais dos sujeitos; em resposta, a formação prática reflexiva prioriza o conhecimento intrínseco ao ser e valoriza a aprendizagem individual.

Este conhecimento, proposto por Schön (2000) como o conhecimento-na-ação, parece impactar não somente na formação do docente mas também em sua função como formador. Isso se dá pois, ao mesmo tempo em que seu conhecimento é direcionado para uma dimensão individual, no sentido da construção de seu próprio conhecimento por meio da reflexão “na ação”, “sobre a ação” e “sobre a reflexão na ação”, seu dever como professor reflexivo é garantir este mesmo processo para a formação dos alunos. Como decorrência, define-se o papel do professor como mediador, facilitador, dinamizador, orientador, em oposição à transmissão de conhecimentos.

Esta concepção pressupõe a hierarquização no processo de conhecimento, na qual a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo na prática é mais importante do que o método da transmissão e apropriação do conhecimento elaborado. Em alguns trabalhos analisados, pudemos perceber que a transmissão de conhecimentos é considerada como sinônimo de reprodução acrítica dos mesmos, em que o papel do professor é definido como o de “mero transmissor”.

O professor era tido como eficiente na medida em que conseguia transmitir da melhor forma possível os conhecimentos já acumulados pela sociedade. Correspondia plenamente ao modelo da racionalidade técnica e instrumental. Com as mudanças provocadas pela sociedade da informação, não mais é possível se pensar em mera reprodução do conhecimento (TRABALHO 01).

Qual era a concepção de cidadão desse professor, se sua ação pedagógica estava longe de cumprir o seu papel social – ‘ensinar para aprender’, assim como propiciar aos seus alunos oportunidades de ‘aprender a aprender’? [...] O professor foi concebido, neste trabalho, como um formador, facilitador da aprendizagem, que deve desempenhar, conforme Schön (1987), basicamente, três funções: abordar os problemas que a atividade coloca, escolher na sua ação os procedimentos formativos que são mais adequados à personalidade e aos saberes do aluno e tentar estabelecer com ele uma relação propícia à aprendizagem (TRABALHO 09).

Os autores apontam para a necessidade de desconstruir uma suposta hegemonia nos objetivos propostos pelos professores e das instituições (através dos currículos e projetos político-pedagógicos), para uma efetiva valorização dos conhecimentos e objetivos advindos dos alunos e da própria comunidade. A crítica da relação entre os objetivos dos docentes no processo de ensino e os objetivos dos alunos para a aprendizagem, bem como a orientação para busca de uma nova dinâmica entre eles, parecem pressupor que os docentes e a escola não trabalham em prol de uma formação crítica e autônoma dos sujeitos, mas a serviço deles, visto que essa autonomia seria alcançada pela escolha de seus próprios objetivos, o que pode inclusive acarretar consequências para as metodologias de ensino e a função da educação na sociedade.

A hegemonia dos objetivos do professor e da escola predominam em detrimento dos anseios e necessidades dos alunos. [...] é necessário que o professor se apresente como um mediador e dinamizador na construção do conhecimento. O professor, mestre que, de repente aprende (grifos da autora), merece um mediador que venha muito mais que impor dinâmicas centralizadoras do ensino e condutoras da funcionalização do professorado, legitimando a ideologia do poder, promover movimentos coletivos capazes de gerar a construção dos saberes, a partir da sua reflexão-ação-reflexão e a de seus pares. Desta forma, poderá ao ouvir falar em investimento educativo, perceber-se co-autor de um projeto de escola (TRABALHO 06).

Como pudemos observar nas salas de aula, a principal função da atitude observadora para as professoras é permitir uma reformulação constante da prática docente, adequando-a aos interesses e necessidades dos alunos. Poderíamos considerar esse processo de observar/interpretar/adequar a prática como uma reflexão na ação, baseada no conhecimento do aluno [...] é principalmente no conhecimento do aluno que as professoras alicerçam a sua prática. Eles são a sua principal fonte de informação e de estimulação. São a base do seu saber docente (TRABALHO 10).

Em análise das críticas ao processo de transmissão de conhecimentos, Michael Young (2007) pondera que estão calcadas numa aceção do processo de transmissão como unicamente mecânico, passivo e unidirecional. O autor atenta para o significado da palavra “transmissão” na educação como um processo ativo, em que o aluno se envolve com o conhecimento a ser adquirido. Neste sentido, ao concordarmos que a escola tem como papel fundamental transmitir conhecimento, garantindo o acesso às possibilidades de explicação e compreensão do mundo, a formação dos futuros professores deveria garantir-lhes esse mesmo processo para a apropriação dos conhecimentos a serem transmitidos (YOUNG, 2007). Essa concepção opõe-se claramente à formação defendida nos trabalhos analisados, os quais recusam a transmissão como processo primordial para a formação. Segundo Young, as relações professor-aluno também apresentam determinadas características específicas ao considerarmos a crítica ao professor como “facilitador”.

3.4 Prática como lugar de reflexão e adaptação a diferentes contextos

Considerar o professor como facilitador da aprendizagem implica, numa postura prática reflexiva, orientar suas ações às práticas vivenciadas por si mesmo e pelos alunos em diferentes situações. O professor deve estar ciente da realidade em sua diversidade, considerando-a em sua complexidade e singularidade. Do mesmo modo, as soluções

exigidas para cada situação são particularizadas na construção do saber próprio. Nesta ótica, a prática é considerada lugar da aprendizagem, do fazer e de construção dos saberes da experiência, ou seja, temos a prática entendida no contexto do cotidiano.

Ao afirmar que “a definição de problemas é um processo ontológico [...] uma maneira de apresentar uma visão de mundo”, Donald Schön (2000, p. 16) reconhece a concepção do problema na subjetividade do indivíduo. Contudo, nos processos de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação, presentes na prática reflexiva, não há a mediação da teoria, pois aposta-se no acúmulo de saber prático individual e na singularidade das situações. Na concepção da prática reflexiva, essa prática é repleta de experiências únicas e o processo de ensino e os currículos não abarcam esse aspecto; no entanto, a solução para esse problema seria negar os conhecimentos produzidos e sistematizados pela ciência.

Essa crença da singularidade no ato de conhecer nega também a continuidade do conhecimento em sua dimensão histórica. A realidade é desconectada de qualquer vínculo com a totalidade e o sujeito na busca da construção dos saberes práticos nos parece alheio ao caráter universal do conhecimento e do ensino.

Os professores lidam com problemas complexos, que não possuem apenas uma explicação. Na esfera educacional, os docentes devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e em suas singularidades, permitindo que a interpretação de cada uma delas e as possíveis respostas sejam alteradas conforme a necessidade. Uma definição rígida de conhecimento profissional pode, inclusive, causar uma visão limitada das situações que enfrenta e dos procedimentos que deve adotar (TRABALHO 13).

No entanto, consideramos que as situações podem ser novas, assim como o conhecimento, mas o novo é sempre uma construção que se dá a partir do já existente, concebendo dessa forma o caráter histórico da sociedade e, portanto, da produção do conhecimento que dela faz parte.

Aliada à desvalorização da transmissão dos conhecimentos como conteúdos históricos, aparecem as questões da diversidade e do multiculturalismo como expressão da relatividade. Os autores apontam em seus textos a necessidade de cuidados do professor quanto à diversidade cultural presente no cotidiano, o que o faz responsável pela adaptação do ensino às especificidades de cada situação, de acordo com as diferentes realidades dos alunos e da comunidade em que atua. Mais uma vez, é possível perceber a particularização do conhecimento a partir da diversidade dos grupos, o que pode novamente acarretar na perda e/ou secundarização da universalidade do ensino e do próprio conhecimento sistematizado.

Os problemas da docência não são meramente instrumentais; ao contrário, movimentam-se em terreno que se caracteriza pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito. Como expressão dessa complexidade a que estamos nos referindo, temos as implicações do multiculturalismo, aqui por nós enfocadas no processo de formação de professores (as). Tomamos como referência o texto de Moreira (1998), no qual o autor procura ampliar a discussão, articulando a questão do multiculturalismo à problemática da formação docente, reconhecendo, por um lado, a relevância desta articulação e, por outro, as dificuldades teóricas e práticas de propostas encaminhadas nessa direção. (TRABALHO 11).

No que se refere à sua dimensão cultural, ao buscar constituir-se enquanto instrumento de aprendizagens relevantes de vários significados e múltiplas interseções de conhecimentos, a avaliação considera a diversidade cultural. Portanto, pressupõe a pluralidade de formas (e) de conhecimentos, como inerente ao processo ensino-aprendizagem, refletindo e intervindo sobre o processo de aprendizagem dos alunos diferenciadamente (PERRENOUD, 1999), de acordo com as dificuldades e necessidades individuais (TRABALHO 03).

Assim, identificamos um movimento de obscurecimento da possibilidade de se conhecer a totalidade e uma supervalorização dos contextos singulares. Isto implica uma percepção de que o conhecimento está no fragmento e parte da convicção da impossibilidade de “perceber as múltiplas variedades dos fenômenos sociais como manifestações específicas de uma totalidade sócio histórica inerentemente interligada, modificando-se de maneira dinâmica” (MÉSZÁROS, 2006, p. 42), negando nominalmente ao pensamento o acesso às estruturas do mundo, ao mesmo tempo em que veicula implicitamente a sua própria descrição dessas estruturas.

Neste sentido, a questão primordial para essa discussão é quais são os conhecimentos mais importantes e significativos para a educação e formação. Michael Young (2007) aponta algumas acepções de conhecimento no processo educativo, distinguindo entre o conhecimento escolar ou curricular e conhecimento não escolar. Em sua análise, o primeiro tipo não seria passível de ser aprendido fora da escola, visto que é um conhecimento sistematizado e “poderoso”. Poderoso por ser o tipo de conhecimento que é capaz de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de compreensão do real.

Outra distinção proposta pelo autor que perpassa o debate em torno da valorização do cotidiano em detrimento do mais geral, do universal, é o que Young denomina “conhecimento dos poderosos”. Este caracteriza-se por ser detido somente por determinada parcela da população (em geral, a minoria), numa relação e postura de status perante o restante da humanidade. Este conceito abarca a diferenciação do processo de conhecimento em diferentes grupos ou localidades, questionando a real socialização e a apreensão do conhecimento produzido socialmente. Portanto, o autor reafirma o papel da escola e da educação: transmitir conhecimento poderoso a todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização (YOUNG, 2007).

3.5 Crítica à racionalidade técnica e científica

Conforme viemos debatendo, os trabalhos analisados nesta pesquisa apontam para uma formação docente que atenda às demandas sociais e contemple o desenvolvimento de competências que irão contribuir para o trabalho do professor como facilitador na aprendizagem dos alunos, a partir da valorização dos saberes da experiência. Esta perspectiva de formação é circunscrita por uma das principais críticas e justificativas presentes na produção do conhecimento sobre a formação de professores e, em um aspecto mais geral, sobre a educação: a necessidade de superação da racionalidade técnica e científica. Os estudos partem de um assentimento às críticas à racionalidade técnica e científica na formação inicial e continuada de professores e perpetram uma identificação imediata entre ela e o processo de transmissão do conhecimento teórico e científico.

Com relação à formação de professores e professoras, assiste-se ao limiar de uma nova tendência, a do ensino reflexivo, em que se busca, segundo seus adeptos e empreendedores, uma caminhada diferente das tendências anteriores. Desde meados da década de 80 do século XX, ensaia-se um rompimento com os paradigmas anteriores, nas suas duas principais versões, a tecnicista e a crítico-dialética. Ainda de acordo com os defensores e adeptos desta nova tendência, a realidade econômica e social, de extrato globalizante, impõe novas necessidades cuja satisfação exige outros referenciais (TRABALHO 07).

Assim, para a formação desse profissional, faz-se necessário romper com a racionalidade técnica dominante e desencadear um processo de reflexividade que garanta a sua emancipação, contribuindo no desenvolvimento de sua dimensão política, epistemológica e ética. Entendemos, em síntese, que a formação em uma dimensão reflexiva é fundamental para que os professores assumam sua autonomia no processo educacional, promovendo a qualidade de ensino na escola em uma perspectiva emancipatória (TRABALHO 27).

Esse “movimento” em favor da ruptura com a pesquisa científica na educação e a consequente transmissão desse conhecimento vem ganhando forças internacionalmente e, como podemos perceber pelas análises dos trabalhos desenvolvidos ao longo de mais de uma década no GT Formação de Professores da ANPEd, também tem ampla representação em nosso país. Os autores identificam estas críticas à racionalidade científica e técnica como um movimento contra-hegemônico na sociedade atual. As afirmações recaem na alienação dos sujeitos frente aos conhecimentos científicos veiculados pelas instituições, marcadamente pelas universidades, principal lócus de construção e divulgação de pesquisas acadêmicas e científicas.

Apoiando-nos na análise de Heller (1991), sobre as relações entre o saber cotidiano e o saber científico, poderíamos dizer que a consciência de possuírem um saber construído no exercício docente e capaz de produzir uma prática competente, permite a elas o estabelecimento de relações não alienadas com os saberes teóricos, isto é, elas não percebem esses saberes como verdades acabadas; são capazes de fazer escolhas, aceitando ou negando as idéias sobre sua prática produzidas em outras instâncias (TRABALHO 10).

Os saberes científicos e pedagógicos que, em princípio, serão utilizados para fundamentar as decisões sobre as tarefas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, também não têm sua origem na prática dos docentes. Fazem parte da formação do professor, antecedem e determinam a prática docente, mas não emergem dela. Essa subordinação da prática docente aos saberes que a integram, mas que ela própria não constrói nem controla, pode levar a uma relação de alienação dos docentes em relação aos saberes (TRABALHO 12).

Encontramos na literatura importantes distinções quanto aos modelos de formação docente que, de acordo com os autores, lutam por posições hegemônicas neste processo. De um lado, estaria o modelo da racionalidade técnica, considerado tradicional e comportamental, enquanto do outro lado podemos encontrar modelos baseados na racionalidade prática (modelos alternativos alicerçados pela pesquisa da prática pedagógica

cotidiana) e na racionalidade crítica, os quais promovem a igualdade e justiça social (PEREIRA, 2008).

As duas principais posições definidas por Pereira (2008) nos programas de formação revelam-nos um importante dado quanto às críticas dirigidas à pesquisa científica: que a ciência é considerada pelos autores como única, sem distinções entre projetos e paradigmas de pesquisa. A ciência é considerada neutra, como simples acúmulo de regras e receitas para serem depositadas e aplicadas quando convier.

Em oposição à valorização do conhecimento científico, os autores que defendem a formação prática reflexiva têm como principal referencial para seus estudos e propostas os saberes docentes – que, conforme as pesquisas, são provenientes da experiência do professor. Outras distinções são utilizadas para definir os diferentes saberes mobilizados pelos professores em sua prática, mas que não são considerados saberes da docência, por guardarem uma exterioridade à prática do docente.

Os saberes da experiência ou saberes da prática referem-se aos saberes especificamente desenvolvidos no exercício da docência e na prática profissional e fundamentados e validados pela experiência dos professores, no seu meio e no dia a dia. Constituem como que um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico. Estão, antes, incorporados como uma cultura docente em ação (*habitus*) que preside as decisões individuais e coletivas e permite lidar com as situações concretas, muitas vezes imprevisíveis, transitórias, singulares, com que o professor se defronta no cotidiano da escola e/ou da sala de aula. Talvez a maior importância dos saberes da experiência resida no fato de que eles podem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma revisão e uma reavaliação dos saberes adquiridos anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita. E, sendo assim, podem promover a emergência e consolidação de um “novo” saber. [...] os saberes da experiência podem desempenhar um papel fundamental na transformação das relações de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes e na superação da alienação que marca a relação dos docentes com os mesmos (TRABALHO 12).

Os saberes da docência, portanto, são os que darão autonomia, criatividade e status docente ao professor, não aqueles provenientes da pesquisa científica. Neste aspecto, parece-nos importante ressaltar as diferenciações que apontamos no item anterior quanto ao conhecimento que é desenvolvido no cotidiano, dependente dos contextos em que o sujeito atua, e o conhecimento teórico, que nos fornece generalizações e possibilidades na busca da universalidade (YOUNG, 2007).

Recorremos à pergunta formulada pelas autoras Moraes e Torriglia (2003): será que a sociedade espera do professor pesquisador a atitude de apreensão e análise da realidade por meio do cotidiano, e que somente a pesquisa teórica (que lhe é negada) aliada à prática é capaz de lhe permitir? Neste sentido, as autoras ressaltam que, ao se definir a formação pelo cotidiano, ao invés da pesquisa ter função de explicitar a complexidade do empírico, inversamente é o empírico que norteia a formação. Isso afasta e cinde a concepção de pesquisa acadêmica científica e a pesquisa no âmbito da prática pedagógica do professor (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

Um dos maiores problemas que perpassam estas perspectivas está no fato de homogeneizarem a ciência, ou seja, perde-se de vista que a ciência está organizada em

diferentes vertentes teóricas, com diferentes projetos de formação, o que significa apontar objetivos, concepções de mundo, conhecimento, pesquisa e formação por vezes antagônicas. Dessa forma, qualquer questão que esteja balizada pela ciência traz em si o seu próprio limite, pois a ciência não é neutra, ela expressa conteúdos de classe, ideológicos, mas isso não significa que ela não cumpra seu papel, que é o de aproximar-se da verdade referente a seu tempo. Ao contrário, “sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (SAVIANI, 2002, p. 30).

3.6 Pesquisa como eixo formador

As considerações em torno da ineficiência da ciência na formação e prática docentes e a caracterização do conhecimento científico como alienante neste processo aliam-se à ideia de que a ciência é um obstáculo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Assim, criatividade, autonomia e senso crítico seriam características inerentes à formação reflexiva de professores, a qual considera a pesquisa da prática pedagógica cotidiana o meio para a valorização e desenvolvimento da profissão docente. Nessa concepção, a pesquisa fundamenta-se em novos princípios e objetivos, em que “noções de subjetividade e objetividade da pesquisa são redefinidas: conhecimento subjetivo e local ao invés de uma ‘verdade’ objetiva e distanciada é o propósito” (COCHRAN-SMITH; LYTLE apud PEREIRA, 2008, p. 33-34).

Nesta direção, encontramos diversos autores que defendem, propõem e se utilizam das metodologias do relato de experiências e diários de campo para a construção e reelaboração do conhecimento novo, o que nos parece substituir todo um arsenal de conhecimentos científicos, sistematizados ao longo da história, por saberes indistintos, provenientes do cotidiano, sem nenhum tipo de rigor.

Essa diretriz indica o discurso como substituto do conhecimento científico no processo de ensino e de pesquisa, na tentativa de solucionar a dicotomia entre teoria e prática presente em algumas práticas e propostas de formação.

Para Imbernón (1994), a formação inicial do professor deveria capacitá-lo à profissão em toda a sua complexidade e flexibilidade. Para tanto, faz-se necessário, segundo o autor, estabelecer uma formação que proporcione conhecimentos e promova atitudes que valorizem a necessidade de atualização permanente, frente às mudanças da realidade. Os professores precisam estar preparados para entender as transformações que vão surgindo e serem receptivos e abertos a concepções pluralistas. É preciso, para isso, que os formadores introduzam na formação inicial uma metodologia permeada pela investigação (TRABALHO 31).

Para esta investigação sugere-se frequentemente o uso de narrativas e diários de campo como fontes de dados e aprendizados, reforçando a própria prática como eixo central da pesquisa.

A narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas é a representação que deles faz o sujeito, podendo ser transformadora da própria realidade. Por isso o trabalho com as narrativas tem sido considerado uma alternativa de formação para professores. [...] O diário como instrumento de pesquisa suscita no professor diferentes tipos de reflexão. A interferência do pesquisador pode oferecer condições para a ocorrência da reflexão sobre a prática durante o trabalho de pesquisa, quando o professor retoma as situações posteriormente e é questionado a respeito de sua ação (TRABALHO 19).

Além de defenderem o uso de diários de campo e narrativas, os autores utilizaram com frequência esta mesma estratégia de pesquisa em seus próprios estudos, o que nos permite perceber a grande influência desta tendência nas pesquisas e produções do conhecimento na área da formação de professores. Outro tema recorrente foi a distinção entre a investigação prática proposta por Schön e a perspectiva do professor pesquisador (pesquisa-ação) proposta e discutida pelo autor Kenneth Zeichner. Os autores descrevem em muitos momentos as duas perspectivas de pesquisa, delimitando suas trajetórias históricas e aproximando-as mais do que as contrapondo. Assim, percebemos na concepção da pesquisa-ação objetivos de complementação e ampliação de certos limites que a pesquisa prática reflexiva de Schön possa ter para a prática de pesquisa dos professores.

Essa mistura de conceitos, entre professor reflexivo e professor pesquisador, é muito frequente. Os debates em torno da reflexão e da pesquisa na formação e prática dos professores revelam um entendimento de que professor reflexivo e professor pesquisador estão identificados, muitas vezes, em duplo sentido. Em muitos aspectos, a prática de pesquisa e a prática reflexiva se aproximam. A postura crítica e investigativa é, sem dúvidas, comum à prática de pesquisa e à atitude reflexiva diante do que se aprende, busca conhecer ou praticar. No entanto, é importante entendermos estas noções como distintas, e desconstruirmos a idéia de que falar em formar o professor reflexivo é o mesmo que falar em formar o professor pesquisador. Nos remetendo a Cruz, é importante, neste ponto, destacar que reflexão não é sinônimo de pesquisa e que o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador (CRUZ, 2002, p. 13) (TRABALHO 16).

Dentre as diferentes formas de investigação, a pesquisa-ação tem merecido destaque, por estarem subjacentes a essa abordagem as idéias de que a experiência prática refletida e conceitualizada tem um grande valor formativo, de que os sujeitos compreendem a realidade e, portanto, aprendem, quando estão ativamente implicados no processo e, finalmente, a visão de que o impulso para a formação é o desejo de resolver os problemas encontrados na prática cotidiana (ALARCÃO, 2003). Assim, a pesquisa-ação apresenta um grande potencial para estimular reflexões eficazes, ou seja, sistemáticas e capazes de estruturar os saberes que dela resultam (TRABALHO 14).

Aliando essa reflexão à relação entre a prática pedagógica e a realidade social, os autores compreendem a pesquisa-ação desenvolvida pelo professor como instrumento para a reconstrução social e diminuição das desigualdades por meio da promoção da equidade.

Daí afirma-se a função da educação e o parâmetro para a definição de qualidade da educação, conforme podemos perceber nos documentos do Banco Mundial (WORLD BANK, 2011) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Assim, não basta investigar a própria prática. É preciso melhorar tanto suas qualidades internas, como as condições em que ela ocorre. Essa melhoria das situações sociais, reais, conflitivas e confusas se constitui num dos pilares da pesquisa-ação, desde a sua concepção. [...]. Assim, como formadores de professores, não devemos conceber essa forma de investigação como um fim em si mesmo, assumindo a pesquisa-ação de modo acrítico (ZEICHNER, 1993). Ao contrário, devemos compreendê-la como um meio de problematizar e melhorar sistematicamente a prática educativa, para reorientá-la, a partir da compreensão de seus contextos e condicionantes (TRABALHO 14).

A defesa da pesquisa-ação na prática pedagógica dos docentes também é respaldada pela crítica à ciência e à pesquisa acadêmica, conforme discutimos até o momento. No bojo desta discussão, encontramos a crença de que a pesquisa científica, ao sustentar-se pelas abstrações dos fenômenos e objetos de investigação, recusa-se a compreender e estabelecer vínculos com a objetividade da prática e do real. Esse argumento é fortemente associado à produção de conhecimentos científicos e acadêmicos em detrimento da valorização da pesquisa do professor sobre o seu contexto específico, identificando-o com sua prática concreta no dia a dia.

Segundo Kemmis e Wilkinson (2008, pp. 48-50),

Deve-se também enfatizar que a pesquisa-ação diz respeito a práticas reais, e não abstratas. Ela envolve aprendizado acerca das práticas reais, materiais, concretas e específicas de certas pessoas em locais específicos. Obviamente, como não é possível suspender a inevitável abstração que ocorre sempre que utilizamos a linguagem para nomear, descrever, interpretar e avaliar as coisas, a pesquisa-ação difere de outras formas de pesquisa por ser mais obstinada em mudar as práticas específicas de certos profissionais do que enfatizar práticas em geral ou de maneira abstrata. Em nossa visão, os praticantes de pesquisa-ação não têm que pedir desculpas ao ver seu trabalho como não sendo extraordinário ou não ocupando posição de destaque na História; existem perigos filosóficos e práticos no idealismo, que sugere que uma visão mais abstrata da prática pode tornar possível transcender a história, ou colocar-se a cima dela, e desilusões na visão de que é possível encontrar um porto seguro em proposições abstratas que constroem, mas que não constituem, em si mesmas, práticas. A pesquisa-ação é um processo de aprendizagem cujos frutos são as mudanças reais e materiais: naquilo que as pessoas fazem; em como interagem com o mundo e com os outros; em suas intenções e naquilo que valorizam; nos discursos nos quais entendem e interpretam o mundo.

Esta orientação afirma de maneira clara que é somente a partir da pesquisa-ação que o estudo das práticas concretas, sociais e educacionais se efetiva de maneira mais rica e articulada à reflexão das circunstâncias específicas de cada prática localizada. Considera-se que esse estudo garante aos professores o entendimento e compreensão dos contextos em que emergem suas práticas reais “sem reduzi-las ao fantasmagórico status do geral, do

abstrato e do ideal – ou, talvez, deva-se dizer, do irreal” (KEMMIS; WILKINSON, 2008, p. 50).

Frente ao paradigma de capacitação para a formação docente baseada na formação do professor prático-reflexivo e na pesquisa-ação, podemos perceber um grande paradoxo presente na produção de conhecimentos na área da formação docente. Conceitos como prática-reflexiva e aprender a aprender são considerados pertencentes ao campo crítico da educação e, no entanto, contribuem para corroborar o anti-cientificismo e imediatismo presentes na área. Um possível contraponto é o levantado por Kosik:

A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 1976, p. 10).

Não queremos, no entanto, firmar aqui uma perspectiva de formação e pesquisa desvinculada da prática sem reconhecê-la como lugar de construção do conhecimento, pois o mundo real é o mundo permeado pelas práticas sociais dos homens, pela práxis humana. Isso permite a todo ser humano, enquanto sujeito histórico-social, explicar criticamente a realidade que ele mesmo produz, na intenção de aproximação do real e da verdade.

Nesse processo de compreensão da realidade, o ser humano olha para uma determinada situação e tem uma primeira percepção do todo. Este primeiro olhar tem uma representação caótica e imediatista, mas é a partir dele, num movimento espiralado e dialético, no e do pensamento, a partir do todo abstrato, que poderemos tornar o concreto compreensível (KOSIK, 1976). É neste momento de compreensão do todo que o ser humano pode refletir, conhecer e entender a realidade social como totalidade concreta e, a partir da apropriação teórica do conhecimento científico, da crítica, interpretação e avaliação dos fatos históricos, aproximar-se da verdade, do real.

Ao conhecer, compreender e apreender a realidade, o ser humano não deixa de lado o seu conhecimento, cultura, experiências, pensamentos e reflexões acumuladas. Entretanto, ele pode ter uma nova visão do todo, transformando a si próprio e a seu conhecimento.

Reafirmamos a tese [...] de que as categorias ‘produção de conhecimento’ e ‘pesquisa’ não se prendem ao campo do imediato, que a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 57)

Neste aspecto, as autoras concordam que não estamos imunes às diferentes perspectivas, concepções e teorias da realidade presentes na sociedade, mas precisamos nos apropriar do conhecimento socialmente construído para então debatermos e argumentarmos quanto às intencionalidades e concepções propostas.

3.7 Projeto de formação a partir da troca de experiências

Diante das discussões levantadas e da identificação da ideia de que a pesquisa da prática cotidiana do próprio educador-pesquisador surge em resposta à necessidade de

ruptura com ou secundarização dos conhecimentos científicos, se fortalece uma nova proposta de grande representatividade nos estudos sobre a formação de professores: o processo de formação com base na troca de experiências.

O principal projeto de formação inicial e continuada presente nas pesquisas produzidas é uma formação centrada na partilha de saberes entre os professores e futuros docentes. A troca de experiências na formação busca subsidiar a falta de respaldo e de novas ideias para as práticas pedagógicas dos professores, além de ser considerada uma formação não alienada pelo conhecimento científico.

Esta concepção traz em si a ideia da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, pois, é o momento em que o professor poderá sistematizar suas vivências e construção de saberes, na intenção de reelaborá-los e ressignificá-los para novas práticas. Neste momento, os autores afirmam o caráter da coletividade na produção do saber docente, onde a partilha de saberes e experiências significa a ampliação dos referenciais teóricos e práticos dos professores. A ideia da troca de experiências também está associada à formação da própria prática pelo professor investigador, utilizando para isso a metodologia de relatos das práticas a partir da reflexão sobre a ação, em que os professores podem sistematizar de certa forma suas impressões e angústias.

Nossos pressupostos convergem para que a “troca entre os pares” se configure em tempos e espaços de aprendizagem, onde os saberes compartilhados possam promover uma cultura reflexiva significativa para a formação e prática educativa (TRABALHO 32).

Um compartilhamento de experiências comuns, e com isso, não só proporciona aos indivíduos disposições emocionais e intelectuais como provê experiência mais ampla e variada. O professor de determinada área de conhecimento não se sentiria mais sozinho, limitado ou isolado em sua escola, ou sala de aula. Ele se sente participante de um contexto mais amplo, coletivo (TRABALHO 17).

A defesa para esta perspectiva de formação está na busca constante pela valorização da profissão docente e pela autonomia dos profissionais, o que parece demonstrar, mais uma vez, que a aprendizagem e a formação por meio da apreensão de conhecimentos científicos estariam no sentido oposto, ou seja, no da desvalorização do trabalho do professor e da perda de sua autonomia no processo formativo. Neste projeto de formação está circunscrito o que os autores denominam de auto formação, em que se destaca a responsabilização do professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional, principalmente no que compete à sua formação continuada.

No terreno do desenvolvimento pessoal, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, favorecendo o pensar autônomo e a auto-formação participada. Envolve investimento pessoal, trabalho criativo e reflexivo na formulação e reformulação dos próprios projetos e percursos, o que favorece a progressiva construção de uma identidade que não é somente pessoal, mas também profissional. No campo do desenvolvimento pessoal destaca-se a importância da prática como lugar de produção do saber e o valor da experiência na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) (TRABALHO 12).

A autonomia como resgate do status docente e do alcance da profissionalização do professor é recorrente na maioria dos textos analisados. Quanto a isso, vale ressaltarmos que a prática, a reflexão e a autonomia dos sujeitos são sempre desejáveis. A questão central neste caso é a de como estes conceitos são construídos e apreendidos pelos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Para os autores que balizam suas propostas a partir da prática reflexiva, este processo é individualizado e intrínseco ao sujeito.

Uma das fontes de conhecimento mais valorizadas pelas professoras investigadas é a prática de outros professores. Embora, como já foi destacado, o sistema escolar não lhes venha oferecendo muitas oportunidades para trocas de experiência e discussão sobre a prática, as professoras buscam alternativas para essa partilha de conhecimentos (TRABALHO 10).

A pesquisa-ação como problemática de pesquisa enfatiza sobremaneira esta diretriz para a formação docente ao longo do período pesquisado. A ideia da partilha de saberes provindos da pesquisa-ação dos professores reconhece os métodos e instrumentais teóricos científicos para a sistematização da pesquisa, o que poderia diminuir o impacto da negação da ciência na formação de professores. No entanto, esta proposta reporta-se exclusivamente aos métodos e não ao conhecimento socialmente produzido.

Esta concepção abrange a dupla perspectiva de trabalho com a pesquisa no processo de formação. Ou seja, a pesquisa pedagógica com o intuito de preparar o pedagogo para a prática investigativa nos contextos da prática profissional e a aprendizagem dos procedimentos metodológicos da pesquisa acadêmica, com o intuito de prepará-los para a continuidade dos estudos para se constituírem pesquisadores (TRABALHO 22).

Zeichner (2008) afirma que as teorias pessoais formuladas a partir da pesquisa-ação têm uma relação diferente com as teorias ditas públicas – produzidas a partir do modelo acadêmico –pois fornecem, estrategicamente, informações para o alargamento das reflexões dos docentes (ressalta-se neste aspecto que a pesquisa prática do professor já estaria em desenvolvimento).Essa tentativa de aliar a teoria e a prática na pesquisa nos parece ser uma alternativa às críticas ao praticismo presente nessas abordagens, o que de certa forma garante o compartilhamento dos saberes dos professores e suas análises em relação ao contexto em que vivem.

Alguns autores (Giroux, 1997, Contreras, 2001) apontam para o fato de que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também necessária uma compreensão teórica dos elementos que a condicionam. Zeichner (1993) a partir de suas pesquisas afirma, entre outros aspectos que a prática reflexiva, como prática social, só pode ser realizada em coletivos, o que leva as escolas a se transformarem em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apóiam e se estimulam mutuamente. Nesse sentido, os projetos de formação continuada devem fundamentalmente ultrapassar a inclusão da reflexão sobre o exercício profissional e abrir-se em direção à análise crítica dos contextos escolares, das condições concretas das escolas, da organização do trabalho docente e das práticas que desenvolvem e que expressam um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais (TRABALHO 15).

3.8 Formação do professor-pesquisador: aproximações à prática reflexiva

As diferentes abordagens e concepções para a formação de professores subsidiadas pela crítica à racionalidade técnica e científica trazem no cerne de suas contribuições algumas divergências e convergências com a prática reflexiva de professores. A partir da análise dos trabalhos que integraram o objeto de investigação de nossa pesquisa, nos foi possível perceber e constatar algumas afinidades entre a proposta para a formação do professor pesquisador de Zeichner e a do professor reflexivo de Schön.

Desde o ano de 2005, os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd trazem como uma de suas principais temáticas a pesquisa no processo formativo dos docentes. Chamou nossa atenção o fato de que, apesar de algumas críticas às limitações na perspectiva de Schön, a tônica das propostas desses trabalhos permanece a mesma, ou seja, está centrada na pesquisa sobre a prática cotidiana do professor e adota as noções de professor facilitador, construção de saberes da experiência, troca e partilha de saberes, bem como a crítica à ciência e à racionalidade técnica, a valorização dos contextos específicos em detrimento da totalidade e da compreensão das demandas sociais para efetiva participação de todos os cidadãos. Os conceitos de autonomia, criatividade e reflexividade ganham corpo ao serem destacados outros como equidade, coletividade, inclusão social, cooperação e justiça social.

A pesquisa como princípio da formação docente é defendida por pesquisadores no Brasil, desde o final dos anos 80. A crítica ao tecnicismo e à racionalidade instrumental, presente nas práticas pedagógicas e na política educacional brasileira, provocou entre os pesquisadores da área, a defesa da reflexividade e da pesquisa no processo de formação do professor como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. Esta proposta tem como objetivo superar a racionalidade técnica que orienta a ação docente, meramente reprodutora de conhecimento e avançar para uma racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras. [...] Zeichner e Liston, aperfeiçoam as idéias de Schön e atribuem à atividade reflexiva o caráter dialógico, propondo a reflexão como uma prática social, que, além de exercer a atividade intelectual, deve abrir-se para a reflexão coletiva e para a cooperação (TRABALHO 22).

Ao descrever uma experiência em um programa de formação docente a partir da pesquisa-ação, Zeichner (2008) explicita alguns dos elementos citados acima de forma a deixar clara a ligação de sua proposta com a formação reflexiva de professores:

Naquele projeto, apresentou-se aos estudantes, um semestre antes do estágio, a idéia de pesquisa-ação e os pressupostos subjacentes a ela. Durante esse período, eles também interagiram com professores e futuros professores, os quais já haviam se envolvido em pesquisa-ação e começado a preparar o projeto de pesquisa-ação que desenvolveriam no semestre seguinte durante a prática de ensino. A pesquisa-ação nesse projeto seguiu uma espiral comum de pesquisa-ação de planejar-agir-observar-e-refletir (ZEICHNER; NOFFKE, 2001), embora os professores em formação comesçassem sua pesquisa em diferentes estágios da espiral. Durante as 18 semanas de estágio, encontrávamo-nos todos de duas em duas semanas durante duas horas em um seminário em que o foco era as pesquisas-ações desses futuros docentes. Cada professor em formação identificava e freqüentemente remodelava os próprios questionamentos de sua pesquisa, mantinha diários de pesquisa os quais compartilhava regularmente com um dos dois ‘facilitadores’, que respondiam por escrito aos seus registros, e apresentava oralmente seus achados de pesquisa para todo o grupo no final do semestre (ZEICHNER, 2008, p. 75).

Essa abordagem de Zeichner (2008) quanto à formação pela pesquisa aproxima-se das perspectivas que centram o processo de aprendizagem no aluno, pois a pesquisa não deveria determinar previamente os tópicos de discussão e de estudos, já que o fundamental é a qualidade da reflexão que acontece durante o processo e não o tema em si. Nesse sentido, a pesquisa é uma forma para que o professor possa aprofundar e expandir seu pensamento a respeito de sua própria prática e das dimensões sociais e culturais que a rodeiam, para que se torne assim possível a mudança social na prática da sala de aula.

O professor-pesquisador tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos, e o que o impulsiona à investigação é o desenvolvimento de uma atuação pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos (TRABALHO 31).

Neste aspecto, apontamos como uma das tendências na produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil a tentativa, não de superação das propostas da prática reflexiva, mas de melhorar sua estrutura conceitual. Enquanto nos artigos publicados no início dos anos 2000 podemos perceber que ainda havia uma preocupação de apresentar os termos, conceituando-os de acordo com a sistematização do autor Donald Schön, nos últimos anos podemos visualizar certo consenso de que esses termos já estão devidamente assimilados, cedendo espaço à busca de certos refinamentos, tendo como ponto de partida as limitações no desenvolvimento das principais ideias que sustentam a formação requerida.

Considerações finais

Após a seleção e análise dos trabalhos, foi possível perceber a assimilação dos conceitos apresentados por Schön – prática reflexiva, professor reflexivo, reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação –, que passam a ser utilizados largamente na produção de estudos e pesquisas sobre a formação do professor. Podemos afirmar,

portanto, que no interior do GT formação de professores da ANPEd, no período apresentado, houve certa hegemonia de perspectivas que, em oposição à racionalidade técnica, desvalorizam o pensamento científico, criticam a transmissão de conhecimentos e supervalorizam os saberes da experiência.

Emergem também como elementos importantes do processo de formação a troca de experiências, a adaptação dos sujeitos às demandas sociais e aos contextos em que vivem e a formação por competências que permitam o sucesso dessa adaptação. Houve, portanto, uma adesão à ideia mais geral de que é necessário mudar o processo de formação docente para atender às mudanças ocorridas na sociedade.

Dessa forma, é possível afirmar que o novo projeto de formação tem caráter mais adaptativo e secundariza as possibilidades de questionamento dessas mudanças. Quando se reportam à vida na sociedade, os autores afirmam que ela deve ser objeto de reflexão e de processos de inclusão, democratização, justiça, cidadania e autonomia, porém sem vislumbrar a possibilidade de transformação da forma de organização social e a superação do capitalismo. Assim, é esperado que o processo de formação dê conta das situações postas no contexto contemporâneo, como desemprego, informalidade e desigualdades sociais, respondendo satisfatoriamente a essas situações.

Embora se fale em projeto de formação, termo que poderia remeter a políticas mais abrangentes, o que se percebe nas linhas dos artigos analisados é que o processo de formação docente deve privilegiar as respostas locais, criativas e únicas. Para isso, supõe uma formação que mobilize os processos internos dos sujeitos, ressaltando aspectos de autonomia, auto formação e troca de experiências, nos quais o professor é responsável por seu desenvolvimento profissional e pessoal. Leva a pensar, nesse sentido, que esse papel é fundamentalmente do próprio indivíduo, e não de políticas públicas universais.

Sendo assim, no campo da educação percebemos um processo de alienação, estranhamento e até mesmo negação de categorias como universalidade, objetividade, história, ontologia, contradição e verdade. A escola do trabalhador, quando se esvazia de cientificidade, de conhecimento científico, embaraça a compreensão da realidade em sua totalidade. Neste momento, concordamos com o autor Newton Duarte (2003b, p. 08), que diz: “entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

Não podemos deixar de considerar que a teoria é produto do trabalho humano, elaborada a partir do que já se conhece, e corresponde a uma visão parcial da realidade. Por isso, reconhecemos que a teoria é mediada pelos limites que a própria prática social coloca, inclusive ao considerarmos seu caráter histórico. No entanto, não podemos corroborar com a ideologia de que o conhecimento empírico seja suficiente para alcançar a complexidade da realidade e conhecê-la de fato. Assim, consideramos fundamental compreendermos as propostas que têm sustentado os projetos pedagógicos, as políticas educacionais e os currículos que influenciam direta e indiretamente a formação e o trabalho do professor, pois nestes processos de formação e prática docentes encontra-se implícita também uma concepção de mundo.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2003b.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Col. educação contemporânea)

FACCI, Marilda. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas: Autores Associados, 2004.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 43-66.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.) *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 1ª reimp, Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-42.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

WORLD BANK. *Education Strategy 2020*. Washington, DC: World Bank, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 67-93.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, pp. 115-138.

Notas

¹ Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN). Doutoranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara/SP.

² Professora na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Educação (PUC/SP).

Recebido: Abril/2016.

Aprovado: Maio/2017.