

---

**Licenciatura Plena em Pedagogia**

---

**Rosemeire Lacerda de Sousa**

**A formação do professor reflexivo no periódico  
“Educação e Pesquisa” - 1984 a 2010.**

Rosemeire Lacerda de Sousa

A Formação do professor reflexivo no periódico  
“Educação e Pesquisa” – 1984 a 2010.

Orientador: Samuel de Souza Neto

Co-orientador: Prof.<sup>a</sup> Ms. Marina Cyrino

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -  
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau  
de licenciado em pedagogia.

Rio Claro  
2012.

370.71      Sousa, Rosemeire Lacerda de  
S725f        A formação do professor reflexivo no periódico "Educação e  
Pesquisa" - 1984 a 2010 / Rosemeire Lacerda de Sousa. - Rio Claro :  
[s.n.], 2012  
              97 f. : il., gráfs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

Co-Orientador: Marina Cyrino

1. Professores – Formação. 2. Formação reflexiva. 3. História das  
publicações. 4. Saberes. 5. Formação continuada. I. Título.

## Agradecimentos:

Agradeço primeiramente a Deus por permitir mais esta conquista na minha vida. Agradeço também aos meus pais pelo carinho , amor e dedicação que tiveram comigo,o que fez com que me torna-se a pessoa que sou hoje.

Agradeço aos meus irmãos que apoiaram-me e torceram pelo meu sucesso neste jornada.

A minha amiga Kelli Cristina pela sua amizade sempre verdadeira.

Agradeço especialmente ao Prof° Dr,Samuel de Souza Neto pela compreensão e paciência que me dedicou até o fim neste trabalho.

A Prof<sup>ª</sup>. Ms. Marina Cyrino pela enorme ajuda e dedicação que me prestou neste período de duvidas e incertezas e a todos que de alguma maneira ajudaram-me na conclusão deste trabalho.

A todos obrigado.

## **Resumo:**

Este estudo teve como objetivo compreender a formação docente na perspectiva do professor reflexivo, buscando averiguar nesse processo temas emergentes vinculados ao periódico Educação e Pesquisa, fonte de coleta de dados. Neste itinerário optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, escolhendo como técnica para a coleta de dados a fonte documental, seguida de análise documental. Entre os resultados coletados na revista, periódico de 1975 a 2010, apontaram-se como significativos os eixos reflexão, saberes, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica, formação inicial e formação continuada. Neste contexto observou-se que as pesquisas de ênfase crítico reflexiva vem contribuindo teoricamente para a disseminação do conceito da formação reflexiva inicial e continuada de professores que buscam por meio desta perspectiva o desenvolvimento profissional e o reconhecimento como produtores de conhecimento na área que atuam. Outras questões observadas assinalaram para a compreensão da formação reflexiva como uma concepção que pode auxiliar o docente no processo de reconhecimento da sua identidade profissional marcada pela influência direta da cultura da qual os docentes estão inseridos. Nesta direção foi também identificado que as tomadas de decisões no âmbito escolar, dentro e fora da sala de aula, requerem do docente a mobilização de saberes que vão além da teoria aprendida nos anos de formação acadêmica, buscando auxílio nas vivências pré-profissionais para a elaboração dos saberes docentes. Porém, elucidou-se que os docentes reflexivos e investigadores da sua própria prática tendem a ser favorecidos por este tipo de prática, podendo provocar inovações na educação e em seu próprio desenvolvimento profissional. Concluindo, pode-se dizer que o estudo do periódico Educação e Pesquisa perspectivado em temas a priori selecionado mostrou-se como algo fecundo, favorecendo a iniciação científica de alunos de graduação e revelando-se como uma excelente fonte consulta documental de produção de conhecimento.

**Palavras chaves:** Formação de Professores, Professor Reflexivo, História das Publicações, Educação e Pesquisa.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

No presente alguns temas centrais sobre os professores têm sido pesquisados por diversos estudiosos (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 2000; CONTRERAS, 2002), podendo-se destacar o saber docente, a epistemologia da prática, o professor reflexivo, profissionalidade docente, dentre outros.

Nesta direção, Borges (2002) explorou os vários tipos de pesquisa no âmbito da formação de professores, apontando estudos que vão desde o comportamento, a cognição e o pensamento docente até as pesquisas compreensivas, interpretativas, interacionistas ou que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões.

Pimenta (2002) também aponta que as novas transformações vão desde os conceitos tradicionais de formação de professores até as condições para o profissional se tornar reflexivo. Segundo a autora, a epistemologia da prática ou a filosofia pragmática, perpetua-se no ideal da pós-modernidade, abrangendo o estudo da prática docente, seu contexto e sua ação, o que geraria uma real reflexão do aspecto da docência nos âmbitos políticos, sociais e comportamentais.

Assim, as preocupações com o processo de formação inicial, os saberes acadêmicos, e a prática dos professores (muitas vezes distante da sua formação), permitem que a investigação sobre o conhecimento torne-se indispensável para ser professor.

Do mesmo modo, na sociedade, também se entende que o professor não deve se limitar à formação em nível superior, mas necessita buscar sempre novas fontes de conhecimento e experiências que acabam refletindo diretamente sobre sua prática.

Neste contexto, a formação reflexiva de professores tem trabalhado com o desenvolvimento profissional do docente, impregnado de suas experiências, crenças e conhecimentos que estão em construção permanente, podendo mudar a visão de educação e a formação da identidade do docente.

A experiência ganha o seu reconhecimento na epistemologia da prática, como

forma de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 2000), mas também evidenciando que ela pode ser compreendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece ou que toca” (LARROSA, 1999, p.21).

Assim sendo, Marcelo (2009) ao falar sobre o desenvolvimento docente coloca que a experiência configura-se como um processo individual e coletivo que se concretiza no local de trabalho do docente. Entretanto, vai questionar o fato de que esta formação inicial não prepara ou forma para a prática. Porém, vai colocar como ressalva que a prática e os conhecimentos iniciais, juntos com a prática reflexiva formam com o tempo um profissional perito, ou seja, apto a desenvolver seu trabalho.

Observa-se que se trata de um assunto complexo e ao mesmo tempo amplo nos despertando a atenção para esta temática. Porém, entre os muitos estudos que se pode empreender sobre o assunto escolheu-se a olhar para este fenômeno na esfera das histórias das publicações por materializarem no tempo e no espaço recortes de processos, perspectivas, temas, enfim, as lacunas da formação, registro de cenas épicas.

Nóvoa et al. (1997, p.31) aponta algumas características a respeito da contribuição dos periódicos ou da imprensa...

*A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área.*

Bem como assinala que...

*... a imprensa é o melhor meio para aprender a multiplicidade do campo educativo... De facto, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc). (NOVOA et al., 1997, p.12-13)*

Nesta direção pode-se colocar que...

*A imprensa é talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades da articulação entre teoria e prática: o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc). (Ibidem, p.13 – grifo nosso)*

Sobre o assunto, Bastos (1997, p.49, 50) vai colocar que...

*A imprensa pedagógica – jornais, boletins, revistas, magazines, feita por professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja – contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas. (...) sendo, assim, um excelente 'observatório', uma 'fotografia' da ideologia que preside.*

Concluindo, Nóvoa et al. (1997) revela a importância da imprensa na facilitação do conhecimento da realidade educacional, como o conjunto dos problemas enfrentado nesta área, sendo difícil imaginar um meio mais útil para aquisição destas informações.

Em face destas considerações escolheu-se como recorte deste estudo o tema professor reflexivo, ou a dimensão reflexiva do professor buscando na delimitação de um periódico científico levantar dados exploratórios de como esta temática vem sendo reestudada na produção dos conhecimentos dos processos de formação de professores.

## **1.1. OBJETIVOS**

No âmbito dessa delimitação o presente trabalho tem como objetivo central compreender a formação do que se propõe como professor reflexivo. Especificamente o que busca e (a) averiguar a formação do professor (professor reflexivo) no periódico Educação e Pesquisa [Universidade de São Paulo (USP)] e (b) identificar os temas emergentes vinculados a este processo de formação no periódico em questão.

## **1.2. METODOLOGIA**

No presente estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, na qual as palavras ou imagens são investigadas e não os números, fazendo uma

análise de todo o processo de forma indutiva, podendo ser abstraídos os dados após o agrupamento de informações, dando significado as informações recolhidas.

Enquanto técnica para a coleta de dados priorizamos a fonte documental, seguida de análise documental, tomando a perspectiva da pesquisa de periódicos.

A pesquisa com periódicos é uma fonte de conhecimentos que possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas, assim como a formação e os professores.

Gil (2002) assinala que este tipo de pesquisa pode ser definido com alguns procedimentos racionais e sistemáticos que esclarecem o tema pesquisado.

Selecionamos o periódico Educação e Pesquisa da USP a fim de buscarmos artigos que se relacionavam com a temática formação do professor reflexivo.

Os periódicos da Revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) foram analisados desde seu lançamento em 1975. Atualmente é uma revista de publicação quadrimestral, em que, selecionamos apenas os artigos pertinentes a esta pesquisa até o ano de 2010.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O SENTIDO DA REFLEXÃO E DOS SABERES.**

A formação de professores é um tema complexo e abrangente e que vem sendo muito pesquisado por tratar das mais adversas questões que permeiam a educação e a qualidade de ensino.

Contribuindo para essa afirmação as autoras Gatti, Sá Barreto e André (2011) fizeram um estudo sobre a formação de professores no Brasil e constataram que as pesquisas a respeito da formação de professores tiveram um grande aumento nos últimos anos.

As autoras utilizaram os dados de mapeamento sobre a produção na área da educação produzida por André (2011) observando que até os anos 90 a formação inicial era o grande alvo das pesquisas com 75% da demanda, mas a partir dos anos 2000 o foco mudou e temas relacionados ao “professor, aos seus saberes, as suas

opiniões e as suas representações” (Gatti, Sá Barreto e André, 2011, p.15 ) tornando-se muito mais pesquisados produzindo até 53% de todas as pesquisas desta área.

Sobre este interesse pelos saberes docentes apontados nas pesquisas (Gatti, Sá Barreto e André, 2011, p.15) Assinalam:

*(...) A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.*

Sobre a mudança de foco nas pesquisas esta não aconteceu por acaso. Segundo as autoras a mudança está relacionada com o contexto social contemporâneo em que há uma forte preocupação com o indivíduo, que “reivindica o seu lugar na sociedade” e utiliza da educação como um meio para alcançar este objetivo.

Desta forma, a formação acabou sendo o principal recurso para a ascensão social das camadas mais pobres da sociedade que diante deste cenário começou a reivindicar uma educação igualitária e de boa qualidade para todos. Segundo as autoras, as expectativas para essa acessão social que a sociedade almeja, acabam gerando pressões e desafios para o governo e educação que procuram desenvolver no campo de formação docente ferramentas para resolverem as diversas questões sociais que são impostas à educação.

No Brasil, esta reivindicação de escola para todos e de boa qualidade mudou completamente a estrutura da formação de professores que já passou por diversas transformações desde as escolas normais. Porém a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) representa atualmente a mais importante transformação, pois fez diversas regularizações na formação docente entre elas determinou que sua formação acontecesse em nível superior para todos os docentes em todo o país. (GATTI, SÁ BARRETO e ANDRÉ, 2001).

Sobre esta mudança na formação docente as autoras acrescentam que foram oferecidos cursos de formação superior em parcerias com as instituições Estaduais e Federais para todos os docentes que atuavam na rede.

Porém apesar da intensão ter sido ótima, a execução deixou muito a desejar. Desta forma os cursos ofertados pelo governo na época não davam conta do

número de docente que atuam na rede de ensino e para dar conta desta demanda foi regulamentado o (IES) Instituto de Ensino Superior permitindo que instituições privadas também ofertassem os cursos de pedagogia. Porém as instituições particulares não tinham vínculo com o campo de pesquisa e ofereciam programas de formação com baixa qualificação para os docentes.

Estes programas objetivavam uma formação rápida e em massa por isso eram semipresenciais e utilizavam diversos recursos midiáticos para compensar a falta de professores na área.

Sendo assim, a formação exigida pelo governo acabou acontecendo de forma acelerada e serviu apenas para certificar os docentes. O processo não deu conta do contexto político e social do qual o governo pretendia inserir na educação.

Desta maneira, segundo as autoras, os professores não se formaram para mudar as posturas e práticas perante este novo contexto político e social. Por isso, na prática a educação acabou gerando novos problemas vinculados a formação docente.

Atualmente o governo tem investido mais em pesquisas educacionais sobre a formação docente com o intuito de resolver este dilema entre as políticas públicas e a educação.

Algumas medidas já estão sendo tomadas na tentativa de melhorar a qualificação dos docentes do ensino básico e fundamental como as avaliações e as premiações para que a educação consiga atingir seu objetivo e ofereça de fato uma educação de qualidade para todos. (GATTI, SÁ BARRETO e ANDRÉ, 2001).

O currículo docente que também vem sendo avaliado é sempre alvo de muitas críticas, pois segundo as autoras além dos conhecimentos advindos das disciplinas de referência, o currículo docente deveria contemplar “os saberes de natureza diversa como os do cotidiano dos discentes e dos professores”. (GATTI, SÁ BARRETO e ANDRÉ, 2001, p.36).

Scheibe e Aguiar (1999) referem-se da mesma maneira sobre o currículo e chamam atenção para a diferença que existe nos currículos das Instituições públicas e o currículo das instituições particulares.

Nas instituições públicas fica evidente a ênfase na formação científica que volta praticamente o currículo todo para linha de pesquisa deixando de lado o campo profissional e prático da formação.

Em contra partida, a formação nas instituições particulares dão mais ênfase na formação para a prática deixando de lado as questões teóricas que permeiam toda a formação docente.

Por isso, ambas as formações acabam sendo deficitárias e as autoras acreditam que uma maneira de solucionar este problema seria a criação de um currículo unificado que contemplasse estas duas linhas (teoria e prática) tendo metas e uma base em comum para todos os cursos de licenciatura no país sem necessariamente ter um modelo único que é o principal motivo das críticas.

Apesar da pesquisa das autoras ser recente a preocupação com a educação e a formação docente é antiga e uma mudança na linha de pesquisa para tentar solucionar as ambiguidades da carreira docente e da sua formação foram mais evidentes por volta de 1980 a 1990, épocas em que realmente as propostas de formação de professores tomam força.

A educação buscava um aperfeiçoamento na formação dos professores que provocasse neles uma mudança de concepção sobre suas práticas tomando-os mais consciência do seu papel na educação.

Nesta mesma época segundo Gatti, Sá Barreto e André, (2001, p. 43) é que a educação se voltou para a formação reflexiva, por que:

*(...) Não sem razão, é exatamente nas décadas de 1980 e 1990 que as propostas de formação de professores começam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência, a insistir sobre o (a) professor (a) que reflete sobre a própria prática e que pesquisa sobre ela (SHULLMAN, 1987; GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2003; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ZEICHNER, 1995; PIMENTA; GEHEDIN, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; LUDKE, 2005), bem como a ressaltar as competências necessárias ao exercício da docência (PERRENOUD, 2000; BRASLAVISKY, 1999), as quais remetem também, de certa forma, aos saberes circunstanciados.*

Esse modelo de currículo para a formação docente pautado na reflexão dos saberes e das práticas docentes incentiva o professor a refletir e pesquisar sobre a sua própria prática fazendo com que o docente compreenda a sua profissão que é tão singular quanto subjetiva, como também as transformações e exigências desta nova época. (Gatti, Sá Barreto e André, 2011).

Desta forma a educação vem buscando na formação reflexiva oferecer ferramentas para os docentes enfrentarem as várias diversidades da carreira, pois é inegável que nenhuma formação poderia de fato preparar o docente para todas as

dificuldades da carreira, pois são muito subjetivas e requerem uma reflexão contínua.

Diante dessas afirmativas as autoras entendem que o estudo sobre a formação reflexiva tornou-se uma alternativa necessária para a educação nacional atualmente.

Afirmam que a proposta reflexiva não está baseada no pragmatismo inerente, mas na reflexão do trabalho docente que gera uma concepção de profissionalismo e permite que o professor ao longo da carreira consiga construir sua identidade e firme novas perspectivas para a sua profissão.

## **2.1. O SENTIDO DA REFLEXÃO**

A ideia de professor reflexivo vem sido desenvolvida por vários autores (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 1995; SCHULMAN, 1989) que tomaram como base o “pensamento reflexivo” elaborado por John Dewey na década de 20, época em que contribuiu para o cenário pedagógico fomentando o movimento da escola nova.

O conceito da prática reflexiva após o movimento da escola nova surgiu como uma força para os professores se questionarem sobre suas próprias práticas.

O autor afirmou que a reflexão consiste no exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem (DEWEY, 1989, p. 25).

Neste contexto Dewey define a educação como um processo contínuo que não se finaliza, portanto tornam-se necessários alguns requisitos para a reflexão, como ter recursos nativos como iniciativa, originalidade e cooperação e para exercer esses recursos o profissional reflexivo deve ter qualidades como abertura de espírito na busca de compreender possíveis alternativas e admitir a existência de erros, como também ter responsabilidade e empenho.

Para Zeichner (1993), as pesquisas de Dewey continuam sendo extremamente relevantes e conceituais por terem sido feitas para os professores e atribuíam a eles o ensino pela ação e não mais pela instrução.

Schulman (1987; 1989) afirma que o conceito de reflexão defendido por

Dewey está baseado no conhecimento analítico das situações, sendo isto o que o professor faz quando em retrospectiva, aprende com as experiências analisando os conhecimentos, os sentimentos e as ações.

Alarcão (1995) compreende a reflexão como o reconhecimento de uma dada situação problemática que pode ter varias soluções, desde que se reflita sobre ela, bem como sobre as condições que a influenciou. Este é o principio para gerar hipóteses de soluções, o que justifica todo o trabalho reflexivo.

A importância que se confere a reflexão dos professores para Dewey (1959) está na capacidade de estruturar situações e problemas relacionados com a sua prática, analisando-os e identificando os aspectos em que precisa aprender mais, sem esquecer-se de pensar em como atuar de forma mais profissional em suas relações interpessoais.

Analisado como um conceito, o procedimento reflexivo explorado até aqui vem sendo muito aplicado na educação como uma nova maneira de se pensar na formação, porém não é capaz de, por si só, resolver todos os problemas educacionais, pois existem falhas e erros como em todo processo humano, mas que devem ser vistos como estímulos ao profissional reflexivo na busca por soluções.

Como já citamos anteriormente, a questão da prática reflexiva foi difundida no Brasil nos últimos anos pelas pesquisas de Schön (1992) vêm contribuindo para a clarificação do conceito, dando maior fundamentação teórica relacionando-o diretamente com a formação de professores.

Schön (1998; 1992b) proporcionou uma organização do processo reflexivo, a saber: conhecimento na ação; reflexão na ação; e a reflexão sobre a ação.

O Conhecimento na ação é aquele que sabemos fazer e com o qual agimos por influência de conhecimentos prévios exercendo tarefas que nos parecem difíceis de explicar sobre o modo com que as realizamos, porém são automáticas ao serem exercidas.

A reflexão na ação é aquela que ocorre no momento em que estamos na ação da docência. É aquela que nos faz pensar em medidas para resolver xuma situação problema, que nos permite agir na urgência, na improvisação.

A reflexão sobre a ação se define como um momento posterior às nossas ações, a qual revemos as atitudes que tomamos e o que nos levou a agir de tal forma, trazendo-nos novas formas de atuar e lidar com determinadas situações.

Na busca de compreender melhor sobre o assunto verificamos que é

necessário antes saber que a formação reflexiva valoriza uma atitude crítico-reflexiva para uma auto-formação, que está baseada em uma reflexão na ação e essa formação fora basicamente pautada no pensamento prático dos professores ao qual reconhecendo que a profissão docente exige sempre novos conhecimentos ao longo de toda uma carreira, torna a prática reflexiva um aprimoramento para o crescimento profissional.

Complementando o pensamento sobre a reflexão, Zeichner (1993) se estabelece na análise crítica da própria prática docente, afirmando que ter estratégias e habilidades implica em agir de acordo com a situação; tendo a reflexão durante e sobre a ação, assim como para os contextos sociais e culturais que perpassam todo o trabalho docente.

Essas características que compõem um professor reflexivo também foram estudadas por McIntyre (1993) que reafirma a necessidade dos professores de se questionarem sobre sua própria prática, mudando-a se necessário para melhor e se aprofundando no conhecimento da mesma, concluindo desta maneira que esse olhar reflexivo sobre a própria prática é o que define um professor reflexivo em sua busca pela compreensão dos saberes da prática pedagógica.

Por fim todo este conceito está direcionado, segundo Schön (1992), para a formação em instituições formadoras, com perfil de escolas de desenvolvimento profissional, que devem dar mais importância na valorização da experiência e nos processos reflexivos.

Com tais informações sobre o processo reflexivo, enriquecemos ainda mais este assunto verificando que atualmente existem diversos pesquisadores de cunho crítico da prática reflexiva se evidenciando e dando novas contribuições nesta área, como Alarcão (2008, p. 41), por exemplo, que define o professor reflexivo da seguinte forma:

*(...) é um sujeito que tem consciência da sua capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.*

A autora situa-nos, assim, sobre o conceito de professor reflexivo atualmente. No entanto, sabemos que outros estudos perpassam a ideia de uma valorização da

prática e da experiência do professor, baseada em reflexões sistematizadas, como é o caso da proposta de Smyth (1992, apud ORTIZ, 2003) em que, no caso, o professor deve refletir e descrever sobre sua prática diária através das seguintes questões: Descrever: O que faço?; Informar: O que significa isto?; Confrontar: Como me tornei assim?; Reconstruir: Como posso fazer diferente?

No entanto, há críticas com relação à esta perspectiva da formação reflexiva, apontadas por autores como Arce (2001), Freitas (2002) e Duarte (2003) que se posicionaram contrários a respeito deste tipo de formação.

Arce (2001) fez severas críticas à concepção reflexiva afirmando que existem possíveis vínculos entre as orientações emanadas pelo MEC a respeito do professor reflexivo e do profissional que age na incerteza, classificando a formação reflexiva como uma formação neoliberal.

A autora também contesta sobre a concepção teórica da reflexão afirmando que esta postura estaria sendo usada para o sucateamento na formação dos professores. Critica ainda a teoria reflexiva por ser fortemente constituída por teóricos estrangeiros que serviram de base para o referencial como: Nóvoa (1992), Schön (1992), Zeichner (1993) e Perrenoud (1994), se perguntando se eles não estariam vinculados às perspectivas neoliberais e pós-modernas.

Sobre essa mesma perspectiva neoliberal, Freitas (2002) preocupa-se com o movimento de desresponsabilização do Estado, observando que a formação do professor estaria sendo focado para a praticidade, o que geraria a desprofissionalização docente.

Frente às argumentações das autoras acima referidas, Pimenta (2002) defende que a teoria da reflexão para a prática não descarta nem substitui o ensino inicial.

O que o conceito reflexivo propõe é uma reforma curricular na formação dos docentes, intermediado por uma perspectiva mais reflexiva capaz de formar profissionais que consigam ensinar nas mais adversas situações de sala de aula, situações que caracterizam esta prática como uma prática social. (PIMENTA, 2002).

A autora ainda complementa assinalando que esta teoria tem como proposta o desenvolvimento profissional docente a partir de um processo reflexivo, ou seja, tornar-se um professor que reflete sobre suas ações, que entende o que se passa podendo com isso melhorar sua prática sem desresponsabilizar o governo e suas medidas públicas para a educação.

Duarte (2003) questionando a noção de conhecimento tácito e conhecimento escolar na teorização de Schön (1992), afirma que em tese, a epistemologia da prática favorece a secundarização do papel teórico e com isso a desvalorização da formação acadêmica.

O autor generaliza os limites contidos em Schön (1992) para os demais autores, afirmando que Tardif (2002) também desvaloriza o valor acadêmico.

Sobre o assunto Pimenta e Ghedin (2002) assinala que a formação de professores reflexivos por ser um tema complexo acaba gerando algumas implicações, críticas e convergências entre os pesquisadores neste campo.

Desta forma as visões de tais autores refletem uma apropriação da perspectiva reflexiva feita pelos governos neoliberais que transformaram o conceito do professor reflexivo em um modismo, um termo usado, porém isentado de sua política – epistemológica que tem como objetivo central a valorização do profissionalismo docente.

A respeito da abordagem reflexiva Pimenta (2002) descreve que esta caminha para o favorecimento profissional das teorias do saber docente, o que é extremamente interessante para a formação dos docentes.

Acrescentando também que a formação apenas tecnicista não satisfaz mais o contexto educacional atual e que a formação reflexiva pode oferecer uma formação mais integral que complementa ao currículo novas áreas como a política e a epistemologia, tratando de aspectos do cotidiano escolar e buscando compreender e agregar os anseios dos professores, dos alunos e da sociedade.

Considerando esta afirmativa percebemos que as críticas feitas por esses autores demonstram um grande preconceito sobre a formação de professores e os saberes da prática, mas apesar destas e de outras barreiras que aos poucos vem sendo vencida a formação reflexiva tem surpreendido com novas propostas de pesquisa na área de formação de professores.

Libâneo (2002), por exemplo, vem de uma perspectiva contemporânea que reflete sobre a grande imbricação entre ciência e a técnica, a qual se faz uma intelectualização no processo do trabalho.

No Brasil, Pimenta (2002) aponta as novas transformações e a tendência da formação reflexiva explicando que esta foi bem aceita no país por ter tido aqui um campo propício.

Segundo a autora ao exigir no Brasil a formação docente em nível superior,

as universidades foram inseridas em um novo campo de pesquisa e tiveram que fazer grandes mudanças na concepção de currículo do docente e no curso de pedagogia na tentativa de dar conta das grandes problemáticas desta área.

As universidades em convênio com a rede pública de ensino passaram a habilitar os professores para as séries iniciais e também oferecerem formação continuada para os docentes e isso impulsionou a produção acadêmica e a pós-graduação na área da educação abrindo as portas para novas linhas de pesquisas dentre estas a formação reflexiva no seu conceito da epistemologia da prática. (PIMENTA, 2002, p.28 a 35).

Para Pimenta (2002), a epistemologia da prática ou a filosofia pragmática, ainda continua sendo muito pesquisada por refletir um ideal da pós-modernidade.

Desta forma explorando mais esse conceito de professor reflexivo e a influência da pós-modernidade, percebemos que a reflexibilidade não tem somente um sentido e que são levados em conta diversos outros fatores do universo educacional para a composição desta teoria.

Por isso o conceito da prática reflexiva após o movimento da escola nova surgiu como uma força para os professores se questionarem sobre suas próprias práticas, mas segundo Libâneo (2001) o mais importante nessa filosofia é que o professor pense não apenas em sua formação, mas também no currículo, ensino e metodologia de docência, o que ocasiona o desenvolvimento da capacidade reflexiva deste profissional sobre seu trabalho. (p.85).

Por ser um processo a formação reflexiva ocorre gradualmente e baseia-se na reflexão que segundo Dewey (1989, p. 25) “consiste no exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”.

Analisado como um conceito o procedimento reflexivo explorado até aqui vem sendo muito pesquisado na educação como uma nova maneira de se pensar na formação, porém não é capaz de, por si só, resolver todos os problemas educacionais, pois existem falhas e erros como em todo processo humano, mas que devem ser vistos como estímulos ao profissional reflexivo na busca por soluções.

No Brasil a questão da prática reflexiva foi difundida nos últimos anos pelas pesquisas de Schön (1992) que vêm contribuindo para a clarificação do conceito, dando maior fundamentação teórica relacionando-o diretamente com a formação de professores.

Desta maneira Pimenta (2002) compreende que a prática reflexiva do docente depende do entendimento sobre as questões que permeiam o saber docente e as práticas educativas, sendo necessário entender como estes saberes são adquiridos e em que contexto se desenvolve.

A autora também considera a importância da valorização da pesquisa e da prática como meio de êxito no processo da formação de professores e pontua que os saberes devem ser e estar vinculados e produzidos a partir de uma prática pedagógica valorizada e pesquisada.

## 2.2. OS SABERES

A formação dos saberes dos professores, a partir da visão de Fazenda (1995) depende do esforço de explicitação e de comunicação. Para a autora os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, porém de difícil transmissão a outra pessoa.

Para que o docente realize esta reflexão é importante compreender que ele é possuidor de saberes de diferentes fontes de informações e conhecimentos que implicam diretamente sobre suas práticas.

Neste contexto o estudo da dimensão reflexiva e o saber pedagógico acabam sendo imprescindível para as discussões sobre formação de professores, tema que constantemente necessita ser avaliado, e pesquisado para que novas questões possam surgir fazendo uso de novas ferramentas dos saberes pedagógico. (SAVIANI, 1997).

Entre os saberes intrínsecos aos docentes, existem os adquiridos antes da formação inicial, conhecidos como saberes pessoais, história de vida e outras experiências vividas com seus familiares.

Tardif (2002, p. 36-39) categoriza esses saberes, em saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais pontuando-os:

- *Saber profissional*: conjunto de saberes advindos da formação dos professores. Trata-se da formação erudita docente que incorporada torna-se prática científica. Dentro dessa categoria, há o saber pedagógico, que se apresenta por concepções normativas a respeito da prática educativa, como exemplo: Escola Nova, oferecendo um arcabouço ideológico e técnico do

saber-fazer.

- *Saberes disciplinares*: Saberes sociais selecionados pela rede universitária, que "emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes".
- *Saberes curriculares*: apresentados sob a forma de programas escolares com objetivos, conteúdos, métodos que devem ser aplicados pelos professores.
- *Saberes experienciais*: saberes desenvolvidos pelo professor baseado em seu trabalho cotidiano e conhecimento do meio.

Como condição essencial de sua prática, é fundamental que o educador mobilize esses saberes.

Tardif (2002) ressalta que o docente não é responsável pelos saberes que as escolas ou universidades transmitem, eles não controlam o processo de definição dos saberes sociais. Com isso, o saber curricular e disciplinar não pertence ao docente de fato, é apenas produto que deve transmitir, o que o leva, desta forma, a um processo de alienação.

O autor também afirma que devido aos professores não poderem controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional (uma vez que lhes são dados tais conhecimentos), esses mesmos docentes acabam produzindo novos saberes que lhes permitem compreender e dominar sua prática. Em contrapartida, estes saberes práticos ou experienciais o distanciam dos demais saberes, já que é a prática cotidiana que valida tal conhecimento.

Sendo assim o saber experiencial é caracterizado por um conjunto de saberes práticos que o educador adquire ao longo de sua atuação, não advindo de sua formação, das teorias, ou dos currículos, mas do conjunto de representações que orienta a prática docente.

Para Nunes (2001) é importante considerar este conhecimento para o professor já em sua formação, uma vez que há esta re-elaboração natural entre esses saberes iniciais e sua prática vivenciada. Além de ver uma possibilidade de transformar a relação de exterioridade com os saberes numa relação de interioridade com sua prática.

Ampliando a visão dos elementos que constituem o saber docente, bem como sua relação constante com teoria e prática pedagógica, Nunes (2001) explica que a forma de apropriação desses conhecimentos pelo professor e conseqüentemente, o exercício desses em sala de aula, antecede e vai além da sua formação,

englobando toda subjetividade e contextualizações adversas que esses saberes se defrontam e constituem na experiência docente.

Segundo Raymond e Tardif (2000), os saberes norteadores para o ensino têm dimensões complexas de diferentes abordagens relacionados com o trabalho docente, que muitas vezes pouco correspondem aos conhecimentos teóricos obtidos durante o período de formação. Sendo assim, para os professores, a experiência de trabalho parece ser a fonte segura de seu saber-ensinar. Nesse caso, foi proposto um modelo de análise, baseado na origem social dos professores, permitindo que os autores constatassem que

*(...) os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (RAYMOND; TARDIF, 2000, p. 215).*

Desta maneira os autores justificam que os saberes docentes provêm das histórias de vida dos professores, dos meios sociais em que estão inseridos, bem como do período em que estes ainda eram alunos, o que influencia muito na sua formação, pois os professores são imersos em seu local de trabalho durante aproximadamente 16 anos antes de começarem sua carreira, conquistando uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente os quais permanecem fortes e estáveis através do tempo.

Outro fator que influência no fazer docente está no conhecimento adquirido no contexto da sua carreira profissional que é plural e temporal. Plural, como já exposto anteriormente, por ser formado pelos saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Temporal no sentido de que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente o que acontece com o tempo. (TARDIF, 2002).

Em geral, os professores tendem a valorizar os saberes que foram produzidos na prática educativa, sendo estes validados no cotidiano escolar e em contrapartida, os saberes dos especialistas que baseados em reflexões teóricas, acabam fragmentando e simplificando a prática de sala de aula.

Sobre isso Tardif (2002) defende que os saberes da formação profissional

advindos da academia classificados como saberes disciplinares se constituem nas práticas docentes como orientações para o trabalho pedagógico.

O autor em seu estudo sobre a epistemologia da prática como já colocado anteriormente categoriza o saber docente como social plural e temporal e como tal mobiliza vários saberes que na prática se complementam, mas que são hierarquizados pelos próprios professores que agregam um valor profissional ao saber, valorizando mais os saberes experienciais por constituírem as competências profissionais do docente que procuram adquirir e produzir seus próprios saberes.

Sobre isso Fiorentini, Sousa Jr e Melo (1998) observaram que as variações históricas no papel do professor têm oscilado para dois extremos: condição de técnico ou aquele que luta por sua autonomia intelectual. O que acarreta na existência conflituosa entre esses dois saberes (oriundos da academia e do exercício da profissão). Esse distanciamento ocorre principalmente devido ao modo que acadêmicos e professores se relacionam com esses saberes.

Diante deste contexto é certo que, a formação inicial docente não pode continuar dicotomizando esta relação entre teoria e prática, o que antes era visto apenas como ponte entre a formação específica e pedagógica, deve ser considerado eixo fundamental na formação docente.

Neste caso a formação reflexiva com seu conceito de valorização da experiência pode ajudar a preencher as lacunas evidenciadas ao longo da história na profissionalização do docente.

### **2.3. O PERIÓDICO “EDUCAÇÃO E PESQUISA” E SUA CONTRIBUIÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL.**

Para o presente estudo, priorizamos buscar artigos científicos de um periódico a questão do professor reflexivo e de que forma ela é encontrada, a partir de que época, quais são os assuntos subjacentes. Dessa forma, optamos por pesquisar na revista Educação e Pesquisa da faculdade de educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

Este periódico publica artigos na área da educação desde 1975, cinco anos após a criação da Instituição. No início era destinada a publicações internas de divulgação de pesquisas dos próprios professores da FEUSP em edições anuais.

Sua missão consiste em publicar artigos inéditos na área educacional, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, bem como revisões de literatura de pesquisa educacional.

A revista passou por diversas mudanças na última década, dentre elas está a periodicidade da revista que passou a ser quadrimestral, aceitando edições de artigos científicos de toda área educacional com pesquisadores nacionais e estrangeiros.

Houve mudanças também na apresentação visual da revista que sofreu três importantes transformações desde sua origem: a primeira foi no volume 17, em 1991 em que teve sua capa produzida pelo recurso audiovisual da universidade; a segunda ocorreu em 1995 no volume 21, também na capa agora idealizada pelo artista plástico francês Zaneb Pare; e a última em onze de maio de 1999, ocorrendo a reestruturação da revista da Faculdade de Educação, mudando seu título para atualizar-se aos padrões vigentes das publicações científicas, no volume 25, número 2 a revista foi publicada com um novo nome conhecida por todos hoje como Educação e Pesquisa.

Esta mudança foi comemorada na edição especial de número 35 da revista da Faculdade de Educação e número 10 da Educação e Pesquisa que comemorou o décimo aniversário da nova fase.

Em 2005 a revista deu outro salto para o desenvolvimento e passou a publicar alguns artigos on-line pelo SCIELO. (IVO, 2007).

Hoje a revista Educação e Pesquisa foi classificada como Internacional A-1 no *Qualis* da CAPES na área de educação, mostrando com isso ser uma fonte confiável e de credibilidade inquestionável.

Hoje os artigos divulgados mostram, em especial, resultados de pesquisa de caráter teórico e empírico, revisão literária da área e reflexões críticas sobre experiência pedagógica. (IVO, 2007).

Escolhemos esta revista pela sua visibilidade e importância na área, certos de que podemos encontrar uma concentração de artigos que tratem da formação de professores.

### **3. NÚMEROS E DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (REFLEXIVOS) NO PERIÓDICO.**

Para organizarmos os dados da pesquisa, a seleção dos artigos foi feita da seguinte forma: procuramos os textos relacionados ao tema em questão, através da identificação dos títulos e leitura dos resumos e posteriormente fizemos a leitura dos artigos, a fim de constatar se os mesmos estariam condizentes com a proposta da pesquisa.

Como forma de visualização dos dados, organizamos em quadros elementos que demonstram a quantidade de artigos relacionados ao tema sobre professor reflexivo por anos publicados; quais os autores que escrevem sobre a temática na revista, utilizando outros descritores que são palavras-chaves, uma maneira de agrupar os dados dos artigos que correspondem ao mesmo tema, neste caso: formação inicial, formação continuada; prática pedagógica e Identidade e profissionalização e formação reflexiva por fazerem parte deste grande contexto que é a formação de professores.

O primeiro quadro identifica o número, o período e a quantidade de artigos encontrados como também o total de artigos: o segundo especificamos apenas o ano de publicação dos artigos e o número de artigos publicados, no terceiro quadro apresentamos um panorama sobre os descritores, o número de artigos, os sobrenomes dos autores, o vínculo institucional e o ano de publicação; por fim, o último quadro classifica os descritores e temas trabalhados.

### **4. O PROFESSOR REFLEXIVO NO PERIÓDICO “EDUCAÇÃO E PESQUISA”**

Com relação aos objetivos que nos propomos neste trabalho, seguem neste capítulo, quadros com a organização dos dados coletados que foram elaborados para ilustrar o período e a quantidade de textos relacionados ao tema pesquisado neste periódico desde 1975. Segue ainda a análise dos artigos relacionando-os com outros autores.

#### 4.1. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A seguir encontram-se os quadros com a organização dos textos. A revista teve ao todo 65 números publicados até 2010, abaixo foram selecionados apenas os artigos condizentes com o tema.

O quadro abaixo (Quadro I) representa a quantidade de artigos relacionados ao tema, separados por ano.

**Quadro I - Número de artigos por ano.**

<b>Ano da publicação</b>	<b>Nº de artigos publicados</b>
1984	01
1985	01
1988	01
1993	02
1994	01
1996	05
2001	01
2002	03
2004	01
2005	03
2006	04
2007	03
2008	04
2009	02
<b>Total</b>	<b>32</b>

Podemos observar a partir do quadro acima que nos anos iniciais da revista, existia poucos artigos que se relacionassem com a temática do professor reflexivo, no entanto, a partir de 1996, houve um aumento neste número.

O próximo quadro foi elaborado para ilustrar o período e a quantidade de textos encontrados que se relacionam ao tema em questão.

**Quadro II - Artigos encontrados condizentes com o tema.**

<b>Número</b>	<b>Período</b>	<b>Quantidade de artigos encontrados</b>
2	Julho\1984	1
1\2	Janeiro\1985	1

1	Janeiro\1988	1
1	Janeiro\1993	1
2	Julho\1993	1
1\2	Janeiro\1994	1
2	Julho\1996	5
2	Julho\2001	1
1	Janeiro\2002	1
2	Julho\2002	2
3	Setembro\2004	1
1	Janeiro\2005	1
1	Mai\2005	1
3	Setembro\2005	1
2	Mai\2006	3
3	Setembro\2006	1
2	Mai\2007	3
1	Janeiro\2008	2
2	Mai\2008	1
3	Setembro\2008	1
1	Janeiro\2009	1
2	Mai\2009	1
<b>Total</b>		<b>32</b>

Observamos que apesar da existência da revista desde 1975, encontramos artigos relacionados ao tema somente a partir do ano de 1984.

Após a leitura e análise dos artigos, elaboramos uma coletânea com os resumos dos mesmos enfocando os principais assuntos (anexo I).

Posteriormente, realizamos a leitura dos resumos, e produzimos um quadro contendo o(s) autores(s), o título dos artigos, objetivo e os temas dos 32 artigos encontrados no periódico (anexo II).

A partir disso, os artigos foram organizados e classificados por descritores, propostos por Brzezinski e Garrido (2001), bem como extraídos das temáticas dos próprios textos.

Após a análise os mesmos foram subdivididos em temas, sendo mais bem colocados nos quadros III e IV, itens estes que tiveram por objetivo analisar o conjunto de artigos que trataram da formação do professor reflexivo no periódico Educação e Pesquisa. O quadro III corresponde à classificação dos textos de acordo com os descritores imergidos de cada tema proposto no periódico.

Feita a divisão de temas por descritores, baseando-nos nas autoras, chegamos a cinco principais:

- Formação Inicial;

- Prática pedagógica;
- Formação Continuada;
- Identidade e Profissionalização Docente;
- Formação Reflexiva.

**Quadro III – Artigos segundo os descritores.**

<b>Descritores</b>	<b>Numero de Artigos</b>	<b>Sobrenome do(s) autor(s)</b>	<b>Vinculo Institucional</b>	<b>Ano</b>
Formação inicial	03	Penteado	USP	1984
		Nadai	USP	1994
		Brzezinski	USP	1996
Formação continuada	03	Bueno	USP	2002
		Souza	USP	2006
		Bahia	Un. Metodista de São Paulo.	2009
Prática Pedagógica	04	Nadai	USP	1985
		Gonçalves	UFMG	1996
		Zibetti & Souza	Un. federal de Rondônia USP	2007
		Pereira	Un. Federal do São João Del-Rei.	2008
Identidade e Profissionalização Docente	12	Moreira	USP	1988
		Cury	UFMG	1993
		Paro	USP	1993
		Pimenta	USP	1996
		Hypolito & Vieira	Un. Federal de Pelotas.	2005
		Paraíso	UFMG	2005
		Ferreira	Un. Federal de Pelotas	2006
		Bueno; Chamlan; Sousa & Catani	USP	2006

		Pinheiro	Un. do Vale do Rio dos Sinos	2007
		Alves	Un. Federal de Goiás	2007
		Penna	USP	2008
		Barros & Mazzotti	Un. Estácio de Sá	2009
Formação Reflexiva	10	Alarcão	Univ. de Aveiro, Portugal.	1996
		Darsie & Carvalho	Un. Federal do Mato Grosso USP	1996
		Aquino	USP	2001
		Carvalho	USP	2002
		Carvalho	Un. Federal do Espírito Santo	2002
		Sadalla & Larrocca	UNICAMP Un. Estadual de Ponta Grossa	2004
		Monceau	Universidade de Paris VIII	2005
		Pineau	Université de Tours	2006
		Fonseca	Centro Universitário de Brasília	2008
		Nunes	Un. Federal do Rio Grande do Norte	2008

Na análise dos 32 artigos encontrados, verificou-se que três referem-se à formação inicial, três de formação continuada, quatro de prática pedagógica, dez sobre formação reflexiva e doze relacionados à Identidade e profissionalização docente. Sabendo da importância desta classificação para identificar as tendências que os artigos pesquisados seguem sobre a formação de professores é que este presente estudo analisou todos os textos.

A partir da análise dos artigos elaboramos os quadros para classificar e subdividi-los em temas identificados através das palavras-chave dos artigos que serviram para selecionar e abordar os assuntos específicos dentro de cada descritor.

No quadro abaixo ilustramos como foi feita a análise dos artigos e a

subdivisão dos descritores em temas:

**Quadro IV - Relação dos descritores com seus respectivos subscritores.**

<b>Descritores</b>	<b>Temas trabalhados</b>
Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura;</li> <li>• Qualidade de ensino Superior.</li> </ul>
Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades expressivas;</li> <li>• Saberes Docente;</li> <li>• Cotidiano.</li> </ul>
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências;</li> <li>• Formação em serviço;</li> <li>• Fracasso escolar;</li> <li>• Progressão Continuada.</li> </ul>
Identidade e Profissionalização Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria e Prática educacional;</li> <li>• Professor;</li> <li>• Trabalho Pedagógico;</li> <li>• Prática de Ensino;</li> <li>• Formação Docente;</li> <li>• Qualidade de ensino.</li> <li>• Mídia Educativa;</li> <li>• Trabalho Docente;</li> <li>• Epistemologia da Prática;</li> <li>• Cultura escolar;</li> <li>• Hábitos dos professores;</li> <li>• Profissionalização Docente;</li> <li>• Competências e avaliação;</li> <li>• Identidade;</li> <li>• Educação Continuada;</li> <li>• Metodologia;</li> <li>• Grupo Psicossocial;</li> <li>• Autonomia;</li> <li>• Indisciplina;</li> <li>• Governos e as Medidas Públicas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política Pública;</li> <li>• Programas educacionais;</li> <li>• Dimensão econômica Política;</li> <li>• Figura do Professor nas constituições</li> <li>• Federais;</li> <li>• Sindicalismo;</li> <li>• Autoridade dos professores;</li> </ul>
Formação Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor Pesquisador;</li> <li>• Pesquisa ação;</li> <li>• Prática docente;</li> <li>• Histórias de vida;</li> <li>• Autobiografia;</li> <li>• Metodologia de pesquisa;</li> <li>• Pesquisa no ensino e sobre o ensino;</li> <li>• Reflexão;</li> <li>• Subjetividade Docente;</li> <li>• Produção Científica;</li> <li>• Epistemologia da Prática;</li> <li>• Desenvolvimento Profissional;</li> <li>• Reflexão na e sobre a ação;</li> </ul>

Na análise geral do quadro podemos perceber que neste periódico os descritores Prática Pedagógica, Formação Continuada e Formação Inicial foram temas menos abordados nas pesquisas de formação docente do que os descritores Identidade e Profissionalização Docente e Formação Reflexiva que tiveram muito mais pesquisas divulgadas e temas trabalhados.

Isto se justifica com a chegada das novas correntes educacionais, que no Brasil mesmo chegando décadas mais tarde, provocou mudança na educação e no campo de pesquisa, merecendo uma análise mais aprofunda (que iremos retomar mais tarde neste estudo), porém por enquanto isto já revela que esta mudança de foco está diretamente ligada à mudança de concepção sobre a profissionalização

docente e a formação reflexiva questões que exploraremos mais especificamente nesta pesquisa em seus descritores.

## **4.2. APRESENTAÇÃO DOS DESCRITORES E DISCUSSÃO COM OUTROS AUTORES.**

O presente tópico traz os textos selecionados de forma agrupada conforme seus descritores. Comentamos a partir dos dados que foram encontrados nos artigos fazendo uma discussão do assunto com outros autores.

### **4.2.1. FORMAÇÃO INICIAL**

A formação inicial dos professores segundo Zeichner (1998) sempre foi um tema polêmico em que as questões pendentes ainda são a respeito das disciplinas e conceitos necessários para ser um professor.

Essa questão dos saberes é preocupante para todos mais se torna angustiante para o docente por isso segundo o autor o futuro professor deve ficar atento ao conceito da sua formação que deve estar pautada nas concepções políticas e sociais, considerando esta compreensão como a mais importante lição para o professor na formação inicial.

Neste contexto buscando saber que conceito a formação inicial vem estabelecendo foram encontrados três artigos escritos pelos autores: Penteado (1984) Nadai (1994) e Brzeinski (1996 ).

O primeiro artigo descreve que a formação inicial vem enfrentando grandes mudanças em seu currículo nas últimas décadas, a estrutura dos cursos atualmente está mais voltada à formação heurística, por isso a pesquisa da década de 80 da autora Penteado (1984) revela os paradigmas dos cursos de formação inicial desta época, fazendo algumas colocações.

Segundo a autora naquela época o magistério não deveria torna-se um curso superior, deixando de ser profissionalizante, por que este tipo de formação elitizaria o curso, tornando-o de difícil acesso na zona rural. Isto desestimularia a procura pela profissão docente e apesar de estar ciente das falhas no modelo pedagógico do

magistério, a autora acreditava que o curso normal seria a melhor opção para a formação inicial do docente.

Penteado (1984) defende a ideia de que o professor deveria fazer primeiro o curso normal mesmo com suas deficiências e depois o curso superior, por que assim o profissional aprenderia no curso normal as práticas pedagógicas e, no curso superior, aprenderia a teoria e com as duas formações teria capacidade de conciliá-las e de fato adquirir uma formação completa.

Com a pesquisa desta autora logo percebemos que a questão pendente da formação inicial na época era conciliação da teoria e prática profissional nos cursos de formação docente.

No segundo artigo, escrito por Nadai (1994) é descrito sobre a contribuição de Fernando de Azevedo, catedrático da USP, para o enfrentamento deste problema na formação inicial, estabelecendo um novo currículo para a formação secundária, desvinculando o tradicional currículo tecnicista para a implantação da nova teoria de formação cultural superior.

Azevedo, diretor do Instituto de Educação, incluiu a iniciação científica no currículo dos alunos do ensino secundário, uma referência que mudou as instituições de formação inicial em meados dos anos 90, admitindo-se desde então que a pesquisa científica é essencial para a formação docente.

O terceiro artigo relativo à formação inicial é de Brzezinski (1996). A autora agregou mais informações sobre o tema, fazendo um enfoque sobre a questão da qualidade na formação inicial dos docentes e relatou as novas prioridades para a formação destes profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE.

Naquele momento a associação (ANFOPE) pedia uma revisão dos currículos nos cursos de pedagogia reivindicando a questão das habilitações para a formação plena em que a docência fosse à base de sua identidade profissional. Solicitou ainda que se estabelecesse a adoção de um currículo base comum entre os eixos curriculares para o país, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino nos cursos de licenciatura. Esta medida modificou o currículo da pedagogia e auxiliou na elaboração deste novo formato do qual conhecemos atualmente.

Com as informações deste último artigo sobre a formação inicial analisou-se que esta temática passou por diversas pressões políticas e inúmeras exigências sociais através do tempo, provocando novas conceituações e ideologias para a formação inicial dos docentes.

Desta maneira outros autores discutiram os artigos de Penteado (1984), Nadai (1994) e Brzezinski (1996) que fizeram um alerta sobre a necessidade da transformação curricular dos cursos docentes que dicotomiza a prática da teoria e que muitas vezes não contextualizava a educação atual.

Sobre isso Libâneo e Garrido (2002) colocam que a fragmentação no currículo do docente contribui para que o estudo científico da docência fosse deixado de lado ficando em evidencia apenas as disciplinas das áreas metodológicas causando uma deficiência curricular na formação docente que ignoram o conhecimento histórico e social da pedagogia e por isso não conseguem associar as teorias com a prática em sala de aula.

Nóvoa (1992) também critica o currículo da formação inicial do docente e argumenta que tão importante quanto os conhecimentos científicos que são elaborados para a docência é a articulação das disciplinas com refletividade docente.

Para o autor, as disciplinas devem envolver o licenciando desde o começo em um trabalho reflexivo sobre as suas futuras práticas docentes para que possam fazer associações e críticas em um processo de emancipação e autonomia.

O professor que não tem este tipo de formação inicial crítica também não poderá desenvolver uma prática emancipatória ou ensinar isto aos seus alunos, pois não poderiam ensinar aquilo que não foi aprendido. (NÓVOA, 1992).

Deste modo Ferreira (2001), afirma que o currículo deve trazer consigo princípios de um determinado modo de vida e não pode ser encarado como uma serie de conteúdos que os alunos devem aprender, entendendo que confere ao currículo a configuração de conhecimento, métodos e valores que baseiam e legitimam uma forma particular de autoridade textual.

Libâneo e Garrido (2002, p. 29) recorrem ao esclarecimento da profissão para fortalecerem as argumentações acima e fazem uma boa colocação sobre o que é a pedagogia assinalando que:

*A pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos.*

A compreensão destas perspectivas a respeito da formação inicial mostrou-

se ser de muita relevância para análise das divergências educacionais atuais que ocorrem devido à globalização e as transformações sociais.

A revisão do currículo de formação de professores nesta perspectiva se torna cada vez mais necessária para que a dimensão da prática pedagógica deixe de ser vista em um espaço isolado e comece a ser encarado como um elemento articulador no curso de pedagogia.

Atualmente, devido à globalização e as transformações sociais, a revisão do currículo de formação de professores é de extrema importância para que a dimensão da prática pedagógica não seja mais vista em um espaço isolado e de aplicação, mas como um elemento articulador do curso.

Para concluir é pertinente evidenciar que a formação docente, como visto no decorrer deste estudo, é um tema abrangente de diferentes representações sociais e o seu desenvolvimento profissional permeado de costumes, valores, crenças e funções sociais conferem a esta carreira uma especialidade merecedora de atenção das pesquisas e das políticas públicas. (NÓVOA, 1992).

#### **4.2.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As práticas pedagógicas tiveram destaque na década de 90, sendo considerada como “A década de formação docente” por muitos pesquisadores, em que as novas propostas, visavam revelar a real relação da teoria e prática, colocando a prática em uma nova concepção na qual almejava que o seu papel deixe de ser campo de resultados teóricos para se tornar ela mesma um espaço de formação. (ROMANOWSKI, 2007).

Sabendo deste contexto neste descritor foram encontrados quatro artigos dos autores: Zibetti e Souza (2007), Nadai (1985), Pereira (2008) e Gonçalves (1996).

A questão das práticas pedagógicas foi analisada nos artigos sobre concepções e tendências atuais na formação pedagógica dos professores. Estes artigos apontam para a concretização da ação docente na sala de aula como prática, bem como essa ação se constituindo em uma prática social.

No primeiro artigo, Zibetti e Souza (2007), discorrendo sobre a efetividade da prática pedagógica, concordam que ela é afirmada no cotidiano escolar, espaço onde ocorre a apropriação de saberes historicamente constituídos. Estes saberes

são permeados através dos diálogos com diversos sujeitos que possuem diferentes experiências de vida e com o auxílio dos diversos recursos didáticos. Isto constitui uma relação ativa de saberes efetuados em um processo complexo de apropriação, objetivação e criação destes saberes que acompanhará o educador em sua trajetória profissional dialogando sempre com seu contexto histórico, político e econômico.

O segundo artigo de Nadai (1985) aponta que o papel da prática pedagógica, ainda na formação profissional, está no espaço de reflexão propiciado na constatação entre as dicotomias das teorias e das práticas, o que faz surgir novas constatações, associações, decepções e transformações.

Assim, as experiências adquiridas nesse processo criam condições para a produção de novos conhecimentos, auxiliando na construção do processo educativo.

Pereira (2008), autor do terceiro artigo aqui apresentado, aponta as dificuldades de expressão criativa e das relações interpessoais expostas pelos professores, afirmando que isto traz empecilho para o cotidiano escolar. Neste sentido a compreensão das relações indissociáveis entre pensamento sentimento e ação faz com que o educador crie condições de refletir sobre as dificuldades experienciadas no processo educacional, o que é uma maneira construtiva de lidar com a realidade escolar.

Seguindo em sua análise, o autor ressalta que a sala de aula pode se tornar um espaço possível de transgressão e transformação, mas para isso é necessário ter coragem ao enfrentar as dificuldades da prática pedagógica, buscando constantemente inventar e reinventar as práticas, com a consciência de que não devemos dissociar o educador da sua personalidade, história de vida e sua atuação profissional, pois no conjunto desses valores é que se formam novos conhecimentos que são adquiridos e transformam suas práticas ao longo da carreira docente.

Partindo para o quarto e último artigo Gonçalves (1996), retrata a subjetividade docente como um saber experiencial, concluindo que a formação pressupõe também a análise de visão de mundo dos educandos que refletem essa postura em suas práticas pedagógicas.

Acrescentando que os conceitos e preconceitos do educador também se submetem a regra das práticas lingüísticas de cada sujeito e mesmo em uma perspectiva histórico-crítica, os saberes podem desfigurar-se e tomar novos valores que se adéquam ao olhar dos educadores e é esse olhar que na formação

pedagógica deve-se educar, para refletir na prática aquilo que se objetiva na teoria.

Considerando então o contexto destes artigos e a discussão das práticas pedagógicas amplamente trabalhada por Zibetti e Souza (2007), Nadai (1985), Pereira (2008), e Gonçalves (1996), relacionamos alguns pontos em comum para discussão com outros autores e pontuamos da seguinte forma:

- Afetividade e prática pedagógica;
- Relações interpessoais;
- História de vida e atuação profissional;
- Saber experiencial;
- Prática reflexiva.

Todos esses apontamentos levantados sobre a prática pedagógica acabam justificando a complexidade deste assunto que é subjetivo e, portanto passível de diferentes interpretações e contribuições para sua construção teórica.

Justificando esta afirmativa Pimenta (2002), ressalva que a prática pedagógica deve ser compreendida como práxis, ou seja, um processo de reflexão que pode ser construído e reconstruído para a modificação da realidade escolar, entendida como um desafio que exige do docente bem mais do que imitar práticas empregadas em outros contextos visto que atualmente a análise da inter-relação do ter com o ser, se faz oportuna, pois a troca gera o ser, um educador consciente do seu papel como sujeito histórico capaz de recriar possibilidades para uma pedagogia mais humanizadora. (p.81).

Neste contexto Sacristán e Gómez (1998) definem que:

*O docente não pode ser nunca um mero técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégia de comunicação (...). O professor /a deve atuar como um clínico que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta da aula, comprovando as reações, esperadas ou não, lógicas ou irracionais, dos alunos/as e avaliando o significado das trocas que se produziram em seqüência. (p.85).*

Apoiando esta interpretação, Leal (2004, p. 2), considera que o saber-fazer também é saber SER um educador, tarefa diária que deve ser incorporada mesmo diante das situações mais adversas, assumindo assim o compromisso de formar alunos para serem sujeitos, participantes e autores da história, mas para isso é necessário além do conhecimento científico, a sensibilidade e a afetividade para que

possamos pensar nos alunos e na educação de forma mais utópica.

Contribuindo para esta percepção teórica, Tardif (2002, p. 128) elaborou uma concepção de prática que ele define como “tecnologia da interação humana que evidencia, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”, que se firma em uma visão de mundo, de homem e sociedade. Sendo, no entanto uma prática pedagógica que precisa ter dinâmica própria, exercitando o pensamento reflexivo, conduzindo com isso uma visão política de cidadania, capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação elementos que propiciam a formação de autonomia entre os sujeitos que tomam consciência de suas responsabilidades sociais.

Diante de todos estes aspectos sobre a prática pedagógica, Lima (2001, p. 67), adverte que a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão acabam por reforçar a ilusão de que possa se fazer práticas sem teoria. Esta questão acaba por não ocorrer, pois toda prática advém de uma atitude teórico-prática, mas para ser humana e transformadora da realidade ela deve ser entendida como práxis, um conceito que assume a indissolubilidade entre a teoria e a prática.

Esta questão também foi estudada por Benites (2007) que considera que a teoria pedagógica e a prática docente devem constituir uma relação dialética, já que os conhecimentos que os docentes adquirem na prática sendo conhecidos como experienciais acabam extrapolando os limites contidos nos saberes científicos.

Segundo a autora os docentes devem atentar-se as suas ações pedagógicas, ordenando e refletindo sobre suas práticas, procurando sistematizá-las para que consigam construir ferramentas que os auxiliem no desenvolvimento eficaz de seu trabalho que sustentará a sua prática como também sua autonomia profissional.

Para finalizar, a respeito das relações entre pessoas e a intersubjetividade presente em todo contato humano, Moreno (1959), acredita que devemos construir aprendizagens de ações, que se adquirem na experiência e nas relações interpessoais por que a inter-relação dos diferentes saberes é capaz de produzir conhecimentos em articulação com o contexto sócio-político, econômico e cultural levando em consideração a bagagem de valores, interesses sociais, afetos, conotações diferenciadas e cenários políticos que influenciam na prática e também na sua formação profissional.

### 4.2.3. FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada teve início com as mudanças no sistema educacional promovidas pelo Banco Mundial que acabou ditando novas coordenadas para a formação de docentes, passando a impor cursos de reciclagem de cunho mais tecnicista, fazendo com que a capacitação em serviço ou contínua venha sendo ultimamente empregada por diversas instituições educacionais.

Porém muitas dessas capacitações de qualidade questionável, que fragmentam os conhecimentos tornando-os superficiais e formando docentes incapazes de pensar sobre suas práticas ou criar novas maneiras de atuar na profissão docente.

Para ressaltar essas informações dos 32 artigos encontrados sobre formação docente três discutem sobre formação continuada Bueno (2002), Souza (2006) E Bahia (2009), dois destes referem-se especificamente ao fracasso escolar e às políticas públicas implantadas para sustentar os interesses econômicos das grandes redes empresariais que usam a formação continuada como álibis para culpar os docentes das mazelas produzidas pelo próprio sistema.

Em contrapartida a este tipo de formação continuada, pesquisas como de Bueno (2002), auxiliam na busca de formação continuada que ajude a desenvolver nos docentes sua profissionalidade. Neste artigo a autora explica o conceito do método autobiográfico e os estudos com história de vida dos professores e a questão da subjetividade, revelando uma nova perspectiva na qual o docente é valorizado e suas experiências são o ponto de partida de todas as investigações.

A autora afirma que este método é considerado inovador e que ao contrário da ciência clássica o procedimento não pretende generalizar suas histórias de vida para transformá-las em teorias, mas sim buscar junto com o educador a reflexão e a sua formação através de seus relatos.

Em seu relatório a autora priorizou os conceitos de Goodson (1992, 1994) e Nóvoa (1992) por considerar que estes são os que mais vêm se dedicando a esta área, no intuito de afirmar como a autobiografia ou história de vida vem sendo utilizada na formação continuada, de forma eficaz, e está se promovendo na área da educação dando base a outro tipo de conhecimento sobre os professores e suas

práticas docentes.

Bueno (2002) finaliza defendendo que este tipo de pesquisa com histórias de vida está sendo considerada uma formação heurística por promover uma micro-relação social que é promovida quando a subjetividade de cada docente é levada em consideração saindo do individual e solitário para a “reflexividade crítica”, e com esta proposta Nóvoa (1992) complementa o pensamento descrevendo que estes indivíduos conseguem mediar seu contexto social apontando as falhas e fazendo críticas a esse sistema podendo assim encontrar novas perspectivas para a sua formação.

Cobrindo uma abordagem mais investigativa sobre o tipo de formação continuada que era ministrado nos cursos promovidos pela secretaria da educação, o segundo artigo de Souza (2006) analisou as relações de políticas educacionais implantadas pelo governo do Estado de São Paulo entre os anos de 1982 á 1994. Baseando sua pesquisa em dados do autor Patto (1990), (o autor fez uma pesquisa de análises críticas do cotidiano escolar de uma escola publica), consegue projetar em sua pesquisa novas críticas a diversos programas de formação continuada que usavam o discurso de incompetência dos docentes para o fracasso escolar e que resolviam este problema com cursos desestruturados, na tentativa de sanar todos os males da educação. (ARROYO, 1996).

O importante nesta pesquisa é que os dados revelaram que apesar dos cursos parecerem um investimento na área educacional, suas estratégias eram equivocadas e não levaram em conta aspectos essenciais como a questão da cultura escolar, as condições de trabalho dos professores e suas práticas, as relações interpessoais, contradições e conflitos que premiam toda a função escolar.

Dentre estes outros aspectos demonstraram como a formação oferecida pelo governo do Estado de São Paulo era simplesmente uma abordagem de formação clássica traduzidas em palestras e pequena curso redundante e conteúdista que pouco ou quase nada acrescentavam na aquisição de conhecimentos dos docentes, pois pouco afetava o seu cotidiano escolar apenas mascaravam a culpa do governo por medidas implantadas que sucateavam ainda mais o sistema escolar.

Incomodado também com este aspecto do fracasso escolar ser associado unicamente a falta de compromisso dos professores no terceiro artigo Bahia (2009) elabora uma pesquisa em uma escola publica do Estado de São Paulo, investigando o desempenho de alunos da sala de progressão continuada e o preparo dos

professores para programarem estas ações.

Apontando mediante o estudo de caso a clara fragilidade da formação em serviço dos professores, que não conseguiram obter o apoio necessário nos cursos de formação continuada oferecidos pelo governo e acabavam acarretando uma enorme responsabilidade ao terem que responder por todo este processo.

Azanha (1990) sugere que a formação continuada não seja vista como uma tabua de salvação para o sistema educacional, o qual deseja nivelar os docentes no exercício da função, preenchendo lacunas da formação inicial, onde nunca terão êxito.

Segundo o autor este princípio não leva em consideração todo o contexto escolar que permeia a formação crítica e reflexiva dos docentes e sem esta abordagem os cursos oferecidos não conseguem conscientizar os docentes do seu papel social e da sua responsabilidade no exercício desta função e acabam fracassando.

E isto acontece por ignorarem que esta abordagem deveria ser o foco da política de formação continuada para romperem com o estigma lastimável do fracasso escolar que assola quase toda a rede de ensino público neste país.

Diante deste continuaremos com o tema da formação continuada sobre o olhar de outros autores que farão novas observações e acrescentaram pertinentes perspectivas sobre o assunto.

Desta forma, a formação continuada segundo Nóvoa (1991) e Freire (1991), propicia a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo, pois resgatar a figura do mestre, tão carente de respeito em sua carreira, devido a sua figura profissional estar tão desvalorizada.

Por ser um processo contínuo na carreira dos professores acredita-se que a formação continuada deveria contribuir para a articulação dos conhecimentos entre os docentes e a troca de experiências tornando este o processo norteador desta formação.

Nóvoa (1998) discorre da mesma maneira que Bueno (2002) sobre a importância do método autobiográfico para a formação continuada, pois acredita que todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber.

Segundo o autor não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional docente, ou seja,

seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. E este saber pode ser explorado através do método autobiográfico.

Souza (2006) e Bahia (2009) discutindo a questão do fracasso escolar e as relações com a formação continuada observaram o distanciamento entre a realidade escolar e os assuntos pertinentes da educação com os cursos de formação continuada aplicados em toda a rede educacional, constatando que, em geral, eles não consideravam a questão dos saberes docentes. Sobre isso Nóvoa afirma:

*A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (1991, p.30).*

A respeito do fracasso escolar Tardif (2002) assinala que os docentes se vêem impotentes a respeito do fracasso escolar de alguns alunos e justificam que não poderiam controlar todos os aspectos que permeiam a vida deste aluno e que acabam por afetar o seu desempenho na sala de aula.

Porém, o fato é que o docente é o principal agente da escola e estudos sobre esta perspectiva indicam que alunos socioeconomicamente e culturalmente desfavorecidos formam os recorrentes casos de fracasso escolar. Portanto, mesmo não sendo este o discurso docente, estes acabam, fazendo uma seleção que discrimina e perpetua o fracasso escolar.

Tardif (2002) atribui este fato ao limite da consciência profissional do docente, que pensa de uma maneira, mas age de outra.

Neste âmbito, Alarcão (1998) conclui que a formação continuada deve ser capaz de conscientizar o docente sobre as conseqüências de se aplicar práticas sem reflexão buscando sempre tornar mais eficiente a atuação docente através de uma prática mais sistematizada sem nunca esquecer que esta é fundamentalmente permeada de saberes experienciais.

Portanto, a formação continuada deve partir da prática educativa, colocando o ensinar como objeto de análise, assegurando desta forma, que elementos imprescindíveis do cotidiano escolar sejam analisados. Isto permite que os professores compreendam as relações entre a sociedade e os conhecimentos

produzidos, transformando-os em pesquisadores da sua própria prática para enfim serem autônomos. (ALARCÃO, 1998).

#### **4.2.4. IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Introduziremos este tema abordando sobre o movimento de profissionalização do ensino iniciado na Europa em 1990 que traduziu-se em uma valorização na formação do docente, o que se refletiu no Brasil através da LDB (BRASIL, 1996).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394/96), desde seu sancionamento em 1996 (BRASIL, 1996), instituiu uma nova estrutura aos cursos de pedagogia em todo o país, promovendo uma formação por competências. Foi motivo de muitas críticas como a de Ribeiro (2007), que afirma que esta formação fragmenta a atuação dos professores que acabam sendo associados a uma desvalorização profissional crescente.

Nesta perspectiva, os professores ficam “submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa sua própria identidade e profissionalização.” (NÓVOA, 1998 p.30).

E para entendermos melhor essas pressões sociais e políticas sobre a identidade e a profissão docente foram relacionados doze artigos sobre este tema: Paro (1993), Ferreira (2006), Moreira (1988), Curry (1993), Pimenta (1996), Paraíso (2005), Garcia, Hypolito e Vieira (2005), Bueno, Chamlian, Souza e Catani (2006), Alves (2007), Pinheiro (2007), Pena (2008) e Barros e Mazzotti (2009) que em comum abordaram questões como:

- Profissão docente;
- Identidade;
- Saberes docente;
- Competências;
- Cultura escolar e os hábitos do docente.

No primeiro artigo Paro (1993) alerta sobre a questão política e adverte que os professores em sua luta por melhorias das condições de trabalho não devem

dissociá-las da sua função social. Para isso, os educadores devem buscar uma posição política que os fortaleçam a elaborar princípios e teorias mais profundas em busca de uma educação de qualidade. O autor aponta ainda que entendimento sobre o processo pedagógico que é a base para a relação social e está estabelecido na construção histórica do conhecimento é fundamental para o êxito nesse processo.

No segundo artigo, Ferreira (2006) acrescenta que a docência no aspecto político vem se fortalecer sindicalmente desde a década de 80 reivindicando a sua profissionalização com mais direitos e melhorias no trabalho. Porém, muitos ainda se juntam às instituições sindicais apenas pelos caracteres instrumentais, o que desfavorece a luta, pois o que se almeja de verdade são as lutas em seu caráter ideológico, já que as condições de trabalho e salariais são agregadas ao valor social que a profissão busca.

No entanto o autor percebe que ainda hoje se tem uma noção equivocada e negativa da identidade docente frente à profissionalização, provocada pelo ranço histórico da agregação das atividades de ensinar as tarefas domésticas, ou seja, a docência é encarada como uma semi-profissão.

Moreira (1988) no terceiro artigo discutiu o tema da identidade e profissionalização docente de uma forma mais epistemológica, analisando a questão da competência presente na identidade e na carreira docente. Afirmou que a competência não deveria ser vista apenas como uma habilidade do professor em ensinar mediante provas de desempenho dos alunos, porque isso negligência diversos outros aspectos da aprendizagem e limita a questão ao processo-produto.

O autor reforça que os professores competentes promovem as oportunidades de aprendizado fazendo com que seus alunos vivenciem as atividades favoráveis levando em conta todo o contexto em sala de aula o que torna a questão mais política.

Traçando um perfil profissional para além das práticas no quarto artigo, Curry (1993) faz uma introdução do perfil docente condizente com os textos constitucionais, abordando as questões jurídicas onde o autor explana como os docentes foram se proletarizando nos últimos tempos.

Segundo o autor, houve um arrebatamento da categoria docente pelo governo tornando-se uma profissão em que o direito a aposentadoria, isenção de impostos e carteira assinada, foram ganhos que custaram ao professor sua autonomia e seu

prestígio intelectual, sendo colocado em uma categoria de trabalhador comum, ou seja, seu papel social fica incodizente com as novas determinações da LDB que deseja promover a democracia educacional, mas desta maneira acaba descaracterizando a profissão do docente.

Concordando com as afirmações acima, mas preocupada com a questão identitária dos docentes, Pimenta (1996) no quinto artigo da uma outra abordagem ao tema e afirma que a identidade do professor esta sempre em transformação por ser um processo de construção subjetiva e por isso não pode ser categorizada, mas pode ser sentida pelos os docentes que adquirem suas identidades profissionais na medida em que vivenciam novas experiências.

A prática docente é o reflexo das experiências vivenciadas nesta profissão que obedecendo às necessidades das demandas sociais que caracteriza sua identidade profissional docente como uma função social nas produções de novos saberes e concepções, atribuindo para os docentes à função de mediadores dos valores e conhecimentos necessários para a formação social e existencial da humanidade. (PIMENTA, 1996).

Sabendo que a identidade é construída socialmente, no sexto artigo Paraíso (2005) analisou a profissionalização docente e a influência das mídias para a sua identidade.

A autora fez algumas críticas sobre o discurso produzido por programas educativos como TV Escola, Amigos da Escola, Jornal Escola e outros que passam a mensagem de autoridade sobre a educação transmitindo um modelo educativo totalmente manipulado pelo governo. Este almeja uma figura docente que possa ser governado dentro de suas metas, ou seja, uma aplicação de formação continuada por modelos midiáticos pré-estabelecidos com finalidade de moldar os professores para que estes se tornem muito mais “programáveis e administráveis.”

Preocupados com estes e outros discursos educacionais que desconsideram a identidade do docente, no sétimo artigo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), investigaram sobre o perfil desta profissão, reafirmando o que outros já constataram, ou seja, que os docentes atuantes do ensino infantil e básico é uma categoria de maioria feminina e isto se torna uma prerrogativa para discursos da representação da profissão docente quando elas se sucumbem ao perfil de perfeição e eficiência ditado pelo governo.

Com isso, o modo de agir e de ser do professor é definido pela sua concepção

de profissionalismo. Assim, os autores, baseando-se em pesquisas de Hargreaves e Goodson (1996), apontam que o profissionalismo docente pode ser classificado da seguinte forma:

- Profissionalismo clássico: A versão clássica é descrita como um trabalho de status, ou seja, estar bem posicionado nas categorias de profissões a docência por se relacionar como função social estará sempre submetida, ou seja, desprivilegiada.
- Profissionalismo como trabalho flexível: esta empregada na versão de colaboração entre os docentes que se reúnem e buscam no grupo apoio e afirmações para suas práticas.
- Profissionalismo como trabalho prático: em um discurso “prático reflexivo” os docentes criam novas concepções de suas ações baseando-se em suas próprias práticas.
- Profissionalismo como trabalho extensivo: é a mediação da teoria e prática uma atividade muito mais racional do que intuitiva composta por pesquisa e relacionamento com outros profissionais da área.
- Profissionalismo como trabalho complexo: Estabelecendo critérios de avaliação e formação cada vez mais complexas os tornando especialista em seus conteúdos e disciplinas que também seria mais burocrático prendendo o professor em formulários deixando-os sem tempo para as questões sociais e pensamentos mais críticos sobre sua própria prática.

Orientados por estas características da profissionalização docente os autores Bueno, Chamlian, Souza e Catani (2006) no oitavo artigo exploram as literaturas produzidas no Brasil sobre as histórias de vida e autobiografias de 1985 à 2003, mostrando ao longo da pesquisa como esse método abriu portas para novas abordagens sobre a profissionalização e identidade docente.

Em uma pesquisa qualitativa e quantitativa os autores afirmaram que após a década de 90 o número de publicações com pesquisas sobre história de vida e autobiografias deu um salto enorme no Brasil.

Verificando também que essas correntes proporcionaram um espaço para a questão da profissão e identidade docente através de análise das falas e histórias de vida dos professores, constatando que a noção de identidade é um pilar importante para se pensar e acompanhar as tendências de comportamento e recomposições

sociais da classe docente vigentes atualmente, pois a identidade docente está atrelada ao seu perfil profissional.

Tomando esta dimensão profissional, Alves (2007), aborda este tema no nono artigo, discutindo a teoria da pedagogia histórico-crítica que envolve o conceito de professor pesquisador e da perspectiva prático-reflexiva, defendendo a filosofia por conceituar a reconstrução social da prática docente que deixa de ser reprodutiva para ser crítica, autônoma e emancipatória.

Essa abordagem teórica, por tratar dos saberes docentes acabou contribuindo para a valorização da profissionalização docente revelando suas especificidades e gerando novas discussões e investigações neste campo teórico.

Como poderemos perceber neste artigo, o décimo desta temática, Pinheiro (2007) elabora uma pesquisa-ação em um centro educativo de Porto Alegre para investigar como as formações dos educadores influenciavam em suas práticas docentes.

O autor analisou a formação do grupo pedagógico e verificou que todos eram oriundos de famílias pobres e que tinham valores e crenças cristãs características que implicariam diretamente nas práticas assistencialistas e hierarquizadas que ocorriam naquela instituição.

Deixando evidente em suas práticas esta falta de identidade coletiva por parte dos professores que não socializavam o aprendizado e simplesmente operavam sem propostas ou projetos educativos que resultassem na emancipação dos educandos, que na verdade eram presos a uma visão limitada da interação educativa.

Segundo o autor pode-se verificar que a constituição da identidade docente e da profissionalização estava realmente atrelada às crenças e aos valores elaborados na formação daqueles docentes, que lhe fez defender que a função social da docência é um processo reflexivo que é constituído na prática.

Apoiando esta prerrogativa no décimo primeiro artigo, Pena (2008), analisou as relações das professoras das primeiras séries no espaço escolar e seus *habitus* docentes verificando que as práticas estabelecidas no ambiente escolar estavam ligadas à sua profissionalização e a cultura escolar na qual as professoras estavam inseridas.

Constatando que apesar do desprestígio social da sua profissão as docentes constituíram um valor simbólico para a função que exercem caracterizando-se como

peessoas com mais capital cultural do que as outras pessoas, fato que daria a elas um suposto direito de emitirem juízo moral sobre seus alunos e agirem de forma moralista e disciplinadora em sala de aula.

Com esse enfoque, Nóvoa (1995) adverte que os docentes devem estar atentos para as normas e valores da profissão para não se perderem e cometerem abusos como estes, e para que possam atender com qualidade as demandas atuais de ensino- aprendizagem da sociedade, o que implica na conscientização da sua identidade profissional, sua função social e o status cultural da profissão.

Como atualmente há diversos debates a respeito da identidade e profissionalização docente no ultimo artigo desse descritor os autores Barros e Mazzotti (2009), preferiram enfatizar em um artigo a questão psicossocial da profissão docente, classificando-a sobre as normas que regem a formação social de uma profissão e para isso estabeleceu uma denominação para classificar uma profissional e identificando sua principal característica que é ser mestre ou líder de opinião.

Nesta pesquisa acabou-se constando que a docência tem uma liderança dispersa por não produzirem saberes próprios, trabalhando de acordo com práticas que muitas vezes são semelhantes, mas nunca iguais e, portanto, não faria parte do grupo de profissão formal, mas por pertencerem a um grupo com relações interpessoais, possuíam uma identidade diferente que se instituía no ambiente escolar e teriam uma profissionalização própria.

Ao chegar neste ponto fica propício discutirmos sobre a questão da identidade e a profissionalização docente com outros autores, para contribuir com o processo de profissionalização e construção da identidade docente que vem sendo abordado neste momento.

E para que se deixe claro o termo profissionalidade que é usado na classificação do docente, J. Gimeno Sacristán (1995, p. 153) a descreve desta maneira:

*(...) a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.*

Levando em consideração esta “especificidade de ser professor” Paro (1993) e Ferreira (2006), concordam que o professor não deve desassociar sua condição

social da sua posição política, pois somente assim poderemos analisar as mudanças necessárias para desenvolver novos princípios e teorias em busca de uma educação de qualidade, em que os professores saibam de suas capacidades de produzirem saberes específicos dos seus trabalhos e que são eles os principais responsáveis pela formação heurística de seus alunos.

Charlot (2002) referindo-se à questão da política educacional afirma que este é um aspecto essencial para a construção de um sistema educacional que funcione na prática. O autor revela que quando as práticas em sala de aula seguem um projeto político coerente cria-se uma possibilidade real de as escolas cumprirem o papel social a qual se propõem.

A conscientização desta responsabilidade e a formação de uma postura profissional adequada instalar-se-ão segundo Zeichner (1998), quando os professores se derem conta da necessidade de reflexão constante sobre a sua própria prática e procurarem renovarem-se constantemente para acompanhar o ritmo das transformações no seu ambiente de trabalho.

Com isso, há o entendimento das exigências de tais transformações que ocorrem muitas vezes de forma subjetiva, o que torna necessária a compreensão sobre a construção da identidade profissional que se dá em um processo de formação relacional, o que torna impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional é que possibilitam a construção de sua identidade (GATTI, 2003).

Pimenta (1996) e Gatti (2003) concordam com esta afirmação e ainda complementam dizendo que a identidade docente não vem instalada no professor, mas é construída à medida que o professor passa por novas experiências.

Neste contexto Tardif (2002) assinala que a construção da identidade docente é um processo que relaciona carreira e socialização.

Segundo o autor os recursos pessoais que os docentes adquirem ao longo da vida atribuem-lhes subsídios para que possam enfrentar as etapas da carreira docente que envolve aspectos como o choque inicial com a realidade escolar, a negociação como os outros, a aprendizagem do saber-fazer e muito outros aspectos em que a associação do docente é essencial para o seu processo profissional que aos poucos moldam a sua identidade docente.

Nóvoa (1995), alerta para a responsabilidade profissional docente e reforça a condição do “status cultural da profissão” do qual os docentes pertencem, condição

que somente uma mudança na formação seria capaz de alcançar. Por isso, para mudar todo este enredo sobre a formação docente um trabalho de reflexão crítica vêm se mostrando uma excelente alternativa para contribuir com a pedagogia contemporânea.

Para Gatti, (2003) a principal questão da identidade é a necessidade de se definir um perfil profissional claro e reforça isto ao afirmar que essa identidade de ser professor não esta instalada no docente, ela aparece depois no exercício da docência e não é colocada como uma proposta profissional por isso a importância de desenvolver a consciência da função social da profissão docente e por isso também a necessidade de se refletir a este respeito, pesquisando em fontes como esta e procurando sempre saber mais sobre esta profissão.

Desta maneira concluímos que os artigos em geral trataram a questão da identidade e profissionalização docente em diferentes aspectos, mas com a mesma vertente, à função social e política desta carreira

#### **4.2.5. FORMAÇÃO REFLEXIVA**

Enfatizaremos agora a temática da formação reflexiva que emerge da atualidade e é incorporada na educação como linha de pesquisa para a formação inicial e continuada, bem como em grupos de docentes na formação em serviço. O tema tem o propósito de definir um novo conceito de profissional no qual consegue conciliar teoria e prática, dinâmica complexa que o estudo da formação reflexiva tenta auxiliar e direcionar novos caminhos para este fim.

Nesta perspectiva, foram encontrados dez artigos dos seguintes autores: Alarcão (1996), Darsie e Carvalho (1996), Aquino e Mussi (2001), Carvalho (2002), Carvalho (2002), Sadalla e Larocca (2004), Pineau (2006), Monceau (2005), Nunes (2008) e Fonseca (2008).

No primeiro artigo Alarcão (1996) descreve sobre a reflexão crítica, embasada pelos conhecimentos de Schön (1992), e dos programas de formação de professores, iniciando as informações sobre o assunto afirmando que o saber- fazer exige uma reflexão que dialogue com a realidade procurando produzir conhecimentos sobre a prática na finalidade de resolverem as situações problemas dos profissionais da educação.

A autora apresenta as noções fundamentais para a formação do profissional reflexivo de acordo com Schön, assinalando que os docentes devem agir com:

- Conhecimento na ação;
- Reflexão na ação;
- Reflexão sobre a ação;
- Reflexão sobre e na ação.

Especificando que: o *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito e dinâmico, resultado do pensamento sobre a própria ação; a *reflexão na ação* é a reformulação que fazemos enquanto agimos tentando fundamentar as nossas ações e; a *reflexão sobre e na ação* com o distanciamento e depois as medidas que tomamos procurando por possibilidades de resolução do problema com nossa base de conhecimentos científicos e técnicos que chamamos de experiências.

A autora também defende que a formação reflexiva descrita por Schön buscava uma perspectiva de conhecimento construtivista em que se pudesse aprender fazendo, valorizando, desta forma, os conceitos da epistemologia da prática que busca o equilíbrio dialético entre raciocínio técnico e ciência aplicada.

Para justificar a importância destes conceitos e da formação reflexiva, o segundo artigo de Darsie e Carvalho (1996) aprofundou-se sobre a formação inicial do professor reflexivo trazendo para este conceito a questão da reflexão distanciada em que os futuros docentes podem estabelecer um novo relacionamento com os conteúdos e métodos de ensino, dentro das universidades.

Esta linha de pesquisa vem obtendo resultados positivos porque a formação reflexiva introduzida já na formação inicial dos docentes acaba estimulando muitos licenciandos a pensarem em como a teoria aprendida em sala de aula será útil na prática docente. Apesar de muitos ainda não exercerem a função, todos trazem valores e crenças sobre a prática desta profissão que podem ser discutidas e revistas sobre uma perspectiva mais crítica.

Na tentativa de verificar o impacto real destas impressões que os alunos trazem para a sala de aula, as autoras distribuíram diários como instrumentos de reflexão nos quais os alunos relatavam de que forma estão aprendendo a ensinar a cada aula, expondo dúvidas e desabafos, fazendo um exercício de reflexão de bons

e maus hábitos do passado e conceituando os conhecimentos importantes para uma prática bem sucedida e até, reelaborando os mesmos.

Esta pesquisa acabou confirmando o que as autoras já suspeitavam, ou seja, que o uso dos diários fez com que muitos alunos confrontassem o que aprendiam com suas experiências, gerando uma nova concepção de aprendizagem muito mais significativa.

No terceiro artigo Aquino e Mussi (2001) pesquisa sobre a formação reflexiva em serviço, afirmando que esta contribui para a conscientização do profissionalismo docente por buscar uma reflexão sobre os conhecimentos produzidos dialeticamente entre teoria e prática.

A formação reflexiva em serviço acabou gerando uma relação interpessoal entre os docentes, tirando-os do isolamento típico da profissão para uma atividade mais autônoma com compartilhamento dos saberes produzidos sobre as suas práticas, produzindo a característica essencial para o profissionalismo que é a gestão coletiva e a sistematização do trabalho docente.

A formação reflexiva não é um conceito novo e está sendo muito investigado por diversos autores, por isso no quarto artigo Carvalho (2002) trabalhando com a produção científica da área de educação sobre os discursos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), revelou o aumento estrondoso do número de trabalhos sobre a formação docente e como vem sendo trabalhada toda a grade pedagógica de formação inicial atualmente.

Entre outros dados a pesquisa desta autora revelou as crescentes publicações científicas sobre o profissional reflexivo o que revelou a grande preocupação com a formação global do docente e as práticas pedagógicas que predominam no cotidiano escolar, buscando inserir uma ponte entre o que os alunos aprendem e o contexto social dos conhecimentos adquirido, focando assim em pesquisas com referencial teórico - crítico em que o foco é ensinar a aprender, ou seja, construir o saber.

Partilhando deste princípio na procura por novos dados e contribuições para a formação reflexiva no quinto artigo Carvalho (2002) apura o desempenho dos docentes em formação continuada investigando sobre as problemáticas no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos.

A pesquisa terminou constatando que o docente pesquisador da sua própria prática conseguia uma melhoria no ensino e um respaldo de seus alunos através da

elaboração de propostas inovadoras, discutidas na formação continuada e aplicada na sala de aula de maneira mais construtivista e reflexiva.

No sexto artigo Sadalla e Larocca (2004) complementam as pesquisas sobre formação reflexiva e escrevem um artigo sobre os procedimentos de autoscopia ou recursos de videogravações um método que se baseia nas pesquisas de Linard (1974; 1980) em que os vídeos têm o objetivo de provocar reflexão do comportamento efetuado em sala de aula, como também as teorias e práticas aplicadas neste ambiente pelos docentes, buscando promover mudanças em análises mais críticas dos procedimentos tomados pelos docentes em sala de aula.

As autoras defendem essa metodologia como um método de formação que propicia o docente ver-se em relação com seu trabalho desenvolvendo seu saber e seu poder na relação com os outros e com a instituição que trabalha desempenhando seu papel com autonomia no seu pesar e no seu fazer.

Nas videogravações os professores têm a oportunidade de se avaliarem, de se observarem nas mais diferentes situações provocando uma reflexão que em grupo pode levar muitas vezes os docentes a resolverem conflitos que sozinhos não seriam capazes, ocorrendo assim uma troca de experiências que torna o método válido e de eficácia.

Mudando um pouco o foco estão as análises da corrente socioeducativa das autobiografias e história de vida na educação do sétimo artigo de Pineau (2006) que assinala o quanto o entendimento das práticas reflexivas levaram os docentes a não só entenderem seu contexto de vida, mas também a implicação política e ética das suas práticas levando-os a uma nova conceituação sobre a sua identidade e profissão.

No oitavo artigo concordando com as possibilidades da prática reflexiva neste contexto educacional, Monceau (2005) reforça a expressão criada por Schön (1983) afirmando que a flexibilidade adquirida pelo prático se dá na formação pela pesquisa que cultiva essas competências e que o modelo de pesquisa-ação continua a influenciar o modelo do prático reflexivo por articularem em torno do profissionalismo coletivo dos docentes.

Nunes (2008) no nono artigo também reforça esta temática conscientizando o educador sobre a importância de se tornarem professores pesquisadores conscientes da sua responsabilidade pedagógica, e com isso conseguirem identificar as teorias obtendo melhores resultados na prática, levando em conta as condições

pela quais foram aplicadas no processo de construção desses conhecimentos e que acabam por justificar suas práticas dando ao docente uma dimensão profissional do seu papel como educador.

O autor afirmou que o professor-pesquisador que pesquisa sobre problemas na sala de aula consegue apontar caminhos melhores do que apenas um pesquisador, pois quando reflete sobre sua prática o docente consegue ter dimensão de toda a cultura escolar e todo o contexto que envolve o aprendizado em sala de aula. Já o pesquisador fica preso a uma ambiente artificial por não saber como de fato aplicar os procedimentos de sua pesquisa.

O autor termina assinalando que com a dissociação de teoria e prática o professor-pesquisador poderia enfim ser considerado um profissional crítico, capaz de elaborar práticas pedagógicas mais eficazes, deixando sua condição passiva e tomando a condição de produtor de novos conhecimentos.

Para concluir no ultimo artigo Fonseca (2008) apresenta a teoria de Bachelard (2001) a respeito da pesquisa, ensino e prática científica do docente expondo uma linha de pensamento mais radical no conceito epistemológico, porém, inovador que busca mudanças e rupturas com os métodos cartesianos para uma pedagogia de experiências que contradiga com o senso comum.

Alguns pontos da sua teoria são fundamentais para a conscientização de uma pedagogia mais crítica e reflexiva tais como: a reflexão sobre a prática e sobre a ciência na busca por uma associação da epistemologia científica com a prática docente e uma metodologia da pratica reflexiva mais contextualizados com a cultura escolar.

Usando um conceito dialético de possibilidades Bachelard (2001) defende o pensamento científico baseado em uma reflexão da atividade prática de um ambiente afetivo que desperta o prazer do conhecimento em seus alunos. Esta é de fato uma postura política, pois remete a utilidade social da pesquisa na busca por ensinar a pesquisar e de aprender a ensinar, querendo com isso que seus alunos tenham autonomia intelectual tornando-os o centro da ação pedagógica e não mais escravo de uma doutrina.

Seguindo as observações que foram trazidas por todos esses artigos partiremos agora para um diálogo com outros autores a fim de tratar das inquietações produzidas sobre a formação reflexiva, citada por diversos autores nos quatros descritores anteriores e que muitas vezes foi apontada como uma alternativa

para ao menos compreender melhor os problemas na prática de ensinar.

Deste modo, começaremos citando o artigo de Alarcão (1996) que baseada em Schön (1992), defende que para haver mudanças na prática pedagógica é necessária a valorização dos conhecimentos produzidos na prática docente, e ainda afirma que devemos conciliar o raciocínio técnico com a ciência aplicada.

Seguindo este conceito, Darsie e Carvalho (1996) em sua pesquisa sobre a formação inicial reflexiva averiguaram que os alunos de pedagogia poderiam assimilar as noções teóricas com a prática e fazendo uso de diários, como instrumentos de reflexão os alunos anotavam os conceitos científicos, as angustias, dúvidas e críticas associadas à prática, fazendo uma ponte entre ambas, ou seja, a pesquisa ensinava os alunos a contextualizar e pensar sobre os seus aprendizados tornando-os críticos.

Com este mesmo princípio, mas na linha de formação continuada Sadalla e Larocca (2004), usaram como recurso na aprendizagem, as vídeos gravações e buscaram junto com os professores um meio de refletir sobre as problemáticas da sala de aula.

Na prática os pesquisadores gravavam as aulas e chamavam os professores para se assistirem trabalhando. O resultado foi uma visão mais apurada e crítica sobre as práticas que desempenhavam, o que gerou uma intervenção mais precisa e eficaz a respeito dos problemas analisados e discutidos.

Neste contexto, essas pesquisas mostram que há maneiras e recursos que podemos usar para formar professores reflexivos, mas que para isso temos que entender primeiro que a formação reflexiva dos professores é um conceito que perpassa o currículo, o ensino e a metodologia da docência, no qual a idéia central é que o professor desenvolva-se baseado no conceito crítico-reflexivo.

Este conceito analisa capacidade do docente de refletir sobre sua própria prática e produzir novos conhecimentos, passando a ser um pesquisador conhecedor da teoria e crítico da sua própria prática, desenvolvendo seu trabalho da melhor forma possível tanto no âmbito social quanto no político da qual a sua profissão faz parte. (MONCEU, 2005; NUNES, 2008; FONSECA, 2008).

Corroborando com este assunto, Gimeno-Sacristán (1990) nos orienta quanto à formação de professores reflexivos afirmando que esta tornaria os docentes mais conscientizados das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente e das várias situações que estaríamos envolvidos na prática.

Neste sentido, Novóia (1992) assinala que a formação reflexiva procura desenvolver a emancipação docente, mas que depende principalmente da capacidade do docente de fazer críticas e adaptações do seu saber com as práticas em sala de aula.

Por fim, como ultima análise dos artigos pesquisados sobre a formação reflexiva verificou-se que são unânimes em apontar o docente como principal responsável pelas mudanças em sua prática, sobre isso cabe afirmar que:

*cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional... A universidade pode, quando muito, preparar o professor para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993, p.13).*

Por isso, conhecer a concepção reflexiva torna-se essencial na busca dos docentes em tornarem-se profissionais reflexivos.

Perrenoud (1994) finaliza esta análise descrevendo que o professor reflexivo é um ser capaz de mobilizar saberes universitários a partir de uma análise reflexiva de sua prática e esta competência segundo o autor é de suma importância para se trabalhar em um ambiente tão complexo que é a educação e ainda construir sua identidade e profissionalidade docente.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em consideração a complexidade da educação e as dificuldades constantes da profissão da qual a pesquisa tentou analisar, procuramos nesta pesquisa perceber as implicações trazidas nos artigos sobre o tema e os caminhos que os autores apontavam como melhores opções para a educação, almejando desta maneira, entender um pouco mais sobre as perspectivas educacionais que permeiam a formação de professores no Brasil.

Assim, verificamos que um dos maiores conflitos educacionais trazidos pelos artigos estava relacionado à recorrente imbricação existente entre teoria e prática na formação docente.

Diante deste cenário os artigos direcionaram suas pesquisas de formação de

professores para os conceitos que auxiliam os docentes a entenderem o contexto e as implicações da sua profissão.

Para isso os autores exploram a concepção da profissão docente constatando que a falta de conscientização sobre a função social e política da profissão é ocasionada principalmente pelo currículo aplicado na formação dos docentes de muitas instituições de ensino superior que não desenvolveriam as competências necessárias para o professor atuar no mercado de trabalho.

Diante deste grande conflito observou-se que as pesquisas de cunho crítico-reflexivo (abordadas em muitos artigos desta revista) vem contribuindo teoricamente para a disseminação do conceito de formação reflexiva inicial e continuada de professores que buscam através desta formação o desenvolvimento profissional e o reconhecimento como produtores de conhecimento na área que atuam.

Assim os artigos trouxeram também diversas questões sobre a formação reflexiva, cujas análises apontaram para um perfil de profissional importantíssimo na área educacional por ser um pesquisador de suas práticas, que também produz seus conhecimentos e consegue desta forma produzir ferramentas para atuar nas adversidades da carreira docente.

Além desta análise foram consideradas também outras perspectivas nesta formação como: as implicações curriculares necessárias para prática docente, a importância do estudo de novos conhecimentos ligados aos saberes para auxiliar na formação de professores e as aplicações de novas disciplinas necessárias para desenvolver novas competências para a formação docente.

Desta maneira esta pesquisa trouxe diferentes inquietações sobre a formação docente e reflexiva envolvendo diversos aspectos educacionais que apenas esta pesquisa não poderia dar conta, mas que permitiu algumas considerações, entre elas a compreensão da formação reflexiva como uma concepção que pode trazer à formação de professores uma potencialidade e auxiliar o docente no processo de reconhecimento de sua identidade profissional que é marcada pela influência direta da cultura da qual os docentes estão inseridos.

Neste sentido, através da análise dos artigos, esta pesquisa averiguou que as tomadas de decisões no âmbito escolar, dentro e fora da sala de aula, requerem do docente a mobilização de saberes que vão além da teoria aprendida nos anos de formação acadêmica, e buscam auxílio nas vivências pré-profissionais para elaboração dos saberes docentes.

Esta concepção não implica de modo algum na desvalorização do sentido da teoria e dos instrumentos no processo de formação de professores, mas sim, no destaque da importância de unir a teoria e a prática (experiências do sujeito), para a possível constituição de saberes ligados à educação.

Desta maneira torna-se indispensável ao professor a busca constante pelo conhecimento, diante das preocupações sobre a formação docente (inicial e continuada), a qual muitas vezes distancia os conteúdos da realidade prática desses profissionais, o que dificulta a superação de desafios e tomadas de decisões acertadas em sala de aula.

Por isso, entender a importância da análise, reflexão e recriação de novas práticas é um processo que ultrapassa os conhecimentos técnicos e teóricos aprendidos, e recorre às experiências pessoais do educador como suporte para a reflexão e ação.

Por fim, esta pesquisa tentou compreender as questões sobre os docentes reflexivos e investigadores da sua própria prática explorando artigos que mostraram que este tipo de formação favoreceria as instituições educacionais, ao mesmo tempo em que desenvolveriam profissionalmente os docentes, provocando inovações na educação e tornando-os capazes de romperem paradigmas que ainda amarram-nos na hierarquização dos conhecimentos e que acabam separando os seus conhecimentos experienciais da produção científica.

Concluindo, pode-se dizer que o estudo do periódico Educação e Pesquisa perspectivado em temas a priori selecionado mostrou-se como algo fecundo, favorecendo a iniciação científica de alunos da graduação e revelando-se como uma excelente fonte de produção de conhecimento.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. SCHÖN e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva**

de professores: Estratégias de supervisão (p. 9-39). Porto: Porto Editora. 1996.

ALARCÃO, I. **Formação contínua como instrumento de profissionalização docente**. In: Veiga, I.P.A. (org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, Papirus, 1998, p.99-122.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARCE, A. **Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano 22 n.74, p.251-283, Campinas, abr.2001.

[ALVES, W. F.](#) **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Educ. Pesqui. 2007, vol.33, n.2, pp. 263-280.

AQUINO, J. G. J e MUSSI, M. C.. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Educ. Pesqui. vol.27 no. 2. São Paulo Jul/Dez. 2001.

AZANHA, J. M. P. **Comentários sobre a formação de professores em São Paulo**. In: **Formação De professores**. São Paulo: UNESP, 1990.

BAHIA, N. P. **Formação de professores em serviço: fragilidades e descompasso no enfrentamento do fracasso escolar**. Educ. Pesqui. vol. 35 no.2 São Paulo maio/ ago.2009.

BARROS, C. L. Souza e MAZZOTTI, T. B. **Profissão docente: uma instituição psicossocial**. Educ. Pesqui. vol.35 no. 1 São Paulo Jan./Abr. 2009.

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica de 5ªA a 8ªA series e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia. Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b.

BREZEZINSKI Iria; GARRIDO, E. **Análise dos Trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. Revista brasileira de educação, nº 18, Set. Out. Nov. Dez. 2001.

BREZEZINSKI Iria **A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE**. R.Fac.Educ. São Paulo, v.22, n. 2, p.109-130, jul./dez.1996.

BUENO, O.B **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de**

**professores: a questão da subjetividade.** Educ. Pesqui. vol. 28 no.1 São Paulo jan./jun 2002.

BUENO, B. O; CHAMLIAN, H. C.; [SOUSA, C. P. de](#) e CATANI, D. B. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003).** Educ. Pesqui. 2006, vol.32, n.2, pp. 385-410.

[CARVALHO, A. M. P. de.](#) **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios.** Educ. Pesqui. 2002, vol.28, n.2, pp. 57-67.

[CARVALHO, J. M.](#) **Os espaços/tempo da pesquisa sobre o professor.** Educ. Pesqui. 2002, vol.28, n.2, pp. 69-86. .

[DARSIE, M. M. P.](#) e [CARVALHO, A. Maria P. de.](#) **O início da formação do professor reflexivo.** Rev. Fac. Educ. 1996, vol.22, n.2, p. 90-108.

DEWEY, J. **Vida e Educação** - 5ª Edição – São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1959.

DEWEY, J. **Como Pensamos** - 4ª Edição – São Paulo: Companhia Editora Nacional, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1979.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor.** Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p.601-625, Campinas, ago.2003.

FAZENDA, I; C. A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** (org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, F. F.; Krug, H.N.. **A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física.** In: KRUG, H.N. Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências. Santa Maria. 2001.

[FERREIRA, M. O. V.](#) **Somos todos trabalhadores em Educação? reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas.** *Educ. Pesqui.* 2006, vol.32, n.2, p. 225-240.

FIORENTINI, D; SOUZA Jr., A. e MELO. G. F. A de. (1998). **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** In: GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a).** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, (Coleção Leituras do Brasil). p. 307-335.

FONSECA, D. M. da. **A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente.** Educ. Pesqui. vol.34 no. 2 São Paulo Mai/Ago. 2008.

- FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de debate entre projetos de formação.** Educação & Sociedade, v.23, n.80, p.137-138, Campinas, set.2002.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- GARCIA, M. M. A; HYPOLITO Á. M. e VIEIRA J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educ. Pesqui. vol.31 no. 1 São Paulo Jan./Mar. 2005.
- GATTI. Bernadete. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.
- GATTI. Bernadete A, SIQUEIRA DE SÁ. E.B e ANDRÉ, A. D. E. M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** – Brasília: UNESCO, 2011.300 p.
- GIL, A. C. - **Como elaborar projeto de pesquisa**\Antônio Carlos Gil -4. Ed. (1ª Ed. 1946) - São Paulo: Atlas, 2002.
- GIMENO- SACRISTÁN, J. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores.** Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.
- GIMENO- SACRISTÁN. J; PÉREZ-GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da R. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOLÇALVES. L.A.O. **Trabalho Docente e Subjetividade: Embate Teórico e Novas Perspectivas.** R.Fac.Educ. São Paulo, v.22, n.2, p.43-71jul\dez1996.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro Record,1997.
- IVO, C. **Duas importantes revistas de educação para os pesquisadores da área.** Comun. educ. 2007, vol.12, n.3, pp. 117-120.
- LARROSA, J. **PEDAGOGIA PROFANA** Cidade: autêntica, 1999.
- LEAL, R. B. L. **A discussão contemporânea do saber-fazer do professor.** Universidade de Fortaleza. Programa de Capacitação e Atualização Pedagógica Permanente para Docentes da UNIFOR. Curso: A didática do ensino superior. Mimeo, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Reflexão e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro.** In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**, 2009.
- MCINTYRE, D. **Theory, theorizing and reflection in initial teacher education**. In: J. Calderhead & P. Gates (eds) **Conceptualizing reflection in Teacher Development**. London: The Falmer Press, 1993.
- [MONCEAU, G.](#) **Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente**. Educ. Pesqui. 2005, vol.31, n.3, p. 467-482.
- MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama: introdução à teoria e à práxis**. CESARINO FILHO, A. C. M. (trad.). São Paulo: Editora Mestre Jou, 1959.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.
- NADAI, E. **A Prática de Ensino e a Democratização da Escola**. R.Fac.Educ. São Paulo 11(1\2): 5-17, jan\dez.1985.
- NADAI E. **Fernando de Azevedo e a Formação do Professor Secundário: O Instituto de Educação**. Rev. Fac. Educ. 1994, vol.20, n.1-2, pp. 151-172.
- NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA A. **Os professores e as histórias de sua vida** In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. 214p.
- NÓVOA, A. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- NUNES, L J R. **A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação**. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. 2006.
- NUNES, D. R. P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador**. Educ. Pesqui. vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2008.
- ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor**. IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003.
- [PARO V. H.](#) **A natureza do trabalho pedagógico**. Rev. Fac. Educ. 1993, vol.19, n.1, p. 103-109.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e**

- rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000<sup>a</sup>. (1.ed.,1990-T.A.Queiroz Editor Ltda.).
- PINEAU, G. (Université de Tours). **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educ. e Pesqui; volume 32, número 2, páginas 329-343. Agosto 2006.
- PENNA, M. G. de O. **Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar**. Educ. Pesqui. vol.34 no.3 São Paulo Set./Dez. 2008.
- PENTEADO, H. D. **A Formação do Professor I e o Processo de Democratização**. R.Fac.Educ., São Paulo 10(2): 285-289. Jul./dez 1984.
- PEREIRA P.H.L.**Corpo e psique da dissociação á unificação – algumas implicações na pratica pedagógica**. Educ.Pesqui.vol.34 no.1 São Paulo Jan/Abri.2008.
- PIMENTA, S.G Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S.G **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. (orgs) \_ São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PINHEIRO, L. R. **Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas-assistenciais**. Educ. e Pesqui, São Paulo, v.33, n.2, p. 233-246, maio/ago. 2007.
- RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 2007.
- RAYMOND, D e TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000.
- ROMANOWSKI. J P. **Formação e Profissionalização Docente**\ Joana Paulin Romanowski-3. Ed.rev. atual - Curitiba: Ibpex. 2007.
- SACRISTAN, G. J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- SADALLA, A. M. F. de A. e LAROCCA P. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação**. .Educ.Pesqui. v. 30 n.3 São Paulo set/dez.2004.
- SAVIANI, D. **Pedagogia historio-critica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores

Associados, 1997.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da educação brasileira. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação** nº11, São Paulo: Cortez, 1985, p.15-23.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, A. M. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SCHÖN, D.A **Formar professores como profissionais reflexivos.**In: NÓVOA,A. (Org.).Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D.A **Educando o profissional reflexivo:** um design para o ensino e aprendizagem/Donald A. Schon; trad, Roberto Cataldo Costa- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, D.T.R **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.**Educ. Pesqui.v32 n.3 São Paulo. Set./Dez.2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K **A formação reflexiva de professores: Idéias e prática.** Lisboa, educa, 1993.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Revista Brasileira de Educação. N° 9. Set/Out/Nov./Dez.1998.

ZIBBETTI T.L.M e Souza.R.P.M. **Apropriação e mobilização de saberes na pratica pedagógica: contribuição para a formação de professores.** Educ. Pesqui. vol.33 no.2 São Paulo Mai/ Ago, 2007.

## **Anexos I: Resumos**

PENTEADO, Heloisa Dupas. **A Formação do Professor I e o Processo de Democratização.** R.Fac.Educ., São Paulo 10(2): 285-289. Jul./dez 1984.

Este artigo tratou da polêmica formação superior para o professor I que na

época era efetuada pelos cursos normais essa transição foi questionada pela autora que no seu artigo afirmou que para o professor primário este tipo de formação significaria primeiramente a elitização do ensino, distanciando-o da realidade sócio-cultural a qual ele pertencia com também o desestímulo para a profissão nas comunidades mais pobres que não teriam acesso a esse ensino, a autora defendia a permanência do curso normal como base prática da profissão e de complementação teórica nas universidades desde que todos tivessem acesso.

NADAI, ELSA. **A Prática de Ensino e a Democratização da Escola.** R.Fac. Educ. São Paulo. 11(1/2): 5:17, jan./dez.1985.

Neste artigo partindo do processo de formação do professor de primeiro e segundo graus em nível superior, a autora recupera dois de seus momentos fundamentais – a origem e a contemporaneidade – para em seguida, analisar o significado que a Prática de Ensino tem ocupado naquele processo.toma-se a situação paulista como referência e o caso da História como exemplo.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Competência do professor: realidade e desconhecido.** Rev. Fac. Educ. 1988, vol.14, n.1, pp. 59-76.

A competência do professor, como tema de pesquisa, vem desafiando os educadores há varias décadas. Não há definições claras quanto ao padrão de desempenho que o professor deva apresentar para ser considerado competente e,

conseqüentemente, não há convergência nos resultados das pesquisas.

Além disso, os resultados são afetados pelo tipo de pesquisa (experimental ou correlacional e pela ênfase no processo ou no produto de ensino. A definição de algumas possíveis variáveis associadas à competência, tais como clareza, entusiasmo, apoio ao aluno, etc., surge como uma condição imprescindível para a geração de trabalhos realmente úteis nesse campo tão controvertido.

[PARO Vitor Henrique](#). **A natureza do trabalho pedagógico**. Rev. Fac. Educ. 1993, vol.19, n.1, pp. 103-109.

A consideração a respeito do trabalho pedagógico precisa ter presente, preliminarmente, o próprio conceito de trabalho humano em geral.

“Se, como faz Marx, consideramos o trabalho como uma atividade adequada a um fim”, estamos supondo o trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza. Isto porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização.

Neste sentido, é também o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica.

O meramente natural não tem história. Quando consideramos uma espécie animal, por exemplo, no período de cem anos, constatamos não ter havido mudança.

O animal é o mesmo no decorrer do tempo porque está preso a sua necessidade (ou “necessariedade”) natural. Isto porque conceituamos o animal em sua finitude natural.

[CURY, Carlos Roberto Jamil](#). **O professor: retratos através de textos constitucionais**. Rev. Fac. Educ. 1993, vol.19, n.2, pp. 159-174.

O artigo procura analisar a figura do professor a partir de uma série de textos legais brasileiros - Constituições Federais, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Constituições Estaduais de 1989.

**NADAI Elsa. Fernando de Azevedo e a Formação do Professor Secundário: O Instituto de Educação.** Rev. Fac. Educ. 1994, vol.20, n.1-2, pp. 151-172.

O presente texto apresentou a contribuição do Diretor do Instituto de educação da Universidade de São Paulo – IEUSP o catedrático Fernando de Azevedo para a educação no país dando enfoque a formação do professor primário e secundário no Brasil. Fernando de Azevedo criou a primeira escola paulista de preparo do mestre em nível superior, em 1933, o Instituto de Educação. Em 1934, essa escola foi incorporada à USP, institucionalizando-se, pioneiramente a formação docente universitária, demanda debatida desde os anos 20.

**BRZEZINSKI, IRIA. A Questão da Qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob perspectiva da ANFOPE.** Rev. Fac. Educ. 1996, vol.22, n.2, pp. 109-130.

O artigo apresentou os estudos, que discorreram sobre a Questão da Qualidade e as novas exigências para a formação dos profissionais da educação,

que foram resultantes de uma pesquisa realizada à luz dos princípios defendidos pela ANFOE e de outra pesquisa desenvolvida em 1994, sobre reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais e estaduais paulistas. As conclusões presentes no texto permitiram evidenciar que os cursos de formação de professores, sobretudo, para a escola básica, deverão responder aos critérios da qualidade social da educação que se contrapõe à qualidade total propalada pelos professores da matriz neoliberal das políticas educacionais brasileiras e que, a escola básica e seus profissionais necessitam qualificar-se para, ao incorporarem as novas tecnologias, serem capazes de promover uma educação escolar que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas.** Rev. Fac. Educ. v.22 n.2 São Paulo 1996.

O artigo revela que a prática docente tem sido estudada de diferentes maneiras. Na maioria dos estudos a ela consagrados, os autores buscam compreendê-la através da categoria trabalho, enquanto elemento estruturador do mundo social.

Este artigo pretende mostrar que o modelo de análise até então usado refere-se a um tipo de modelo societário, que exclui dimensões da subjetividade dos docentes, dimensões essas fundamentais para se compreender a prática desses autores. Neste artigo, busca-se ainda apontar outro modelo de análise da prática docente, apoiado na Sociologia da Experiência.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Rev. Fac. Educ. 1996, vol.22, n.2, pp. 72-89.

O texto apresenta uma sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos decorrentes do desenvolvimento da etapa inicial da pesquisa A Didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na prática

docente dos alunos egressos da Licenciatura da FEUSP. Insere-se no movimento de pesquisas que têm se voltado à análise das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e contínua de professores.

Em relação à formação inicial, os cursos de formação têm demonstrado que, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática. É esse caminho que estamos percorrendo, na tentativa de re-significar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

[ALARCAO, Isabel](#). **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Rev. Fac. Educ. 1996, vol.22, n.2, pp. 11-42.

Nos anos oitenta, os artigos sobre formação de professores começaram a aparecer repletos de referência a um autor - Donald Schön - referências essas que,

no virar da década, se intensificaram tanto que Schön chega a justificar hoje números temáticos de revistas de especialidade e constitui para muitos formadores de professores uma referência obrigatória.

Qual a importância de Donald Schön? O presente artigo situa essa importância a partir de análise dos conceitos fundamentais desenvolvidos pelo autor nos livros *The reflective practitioner*, *Educating the reflective practitioner* e *Theory and practice: increasing Professional effectiveness*.

Agrupando-os em três temas atuais para a formação de professores - o profissional necessário para os dias de hoje, a relação teoria e prática na formação, a reflexão e a educação para a reflexão - situa Donald Schön no movimento que valoriza a epistemologia da prática nos processos de desenvolvimento profissional do professor.

[DARSIE, Marta Maria Pontin](#) e [CARVALHO, Anna Maria Pessoa de](#). **O início da formação do professor reflexivo**. Rev. Fac. Educ. 1996, vol.22, n.2, pp. 90-108.

Discutiremos a importância da reflexão como componente da formação inicial do professor.

A reflexão do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem do que e do como ensinar, e a reflexão sobre sua história de vida escolar são apresentadas como essenciais a sua formação.

Pela reflexão distanciada sobre o que sabe e sobre o que e como aprendeu e está aprendendo, mostraremos que é possível levar o aluno-professor à reflexão sobre sua prática.

O exercício de distanciamento favorece a reflexão e reelaboração de seu saber e saber fazer, como poderemos ver nos “episódios de reflexão” tirados de diários reflexivos de alunos-professores onde esta reflexão e reelaboração estão presentes.

[AQUINO, Julio Groppa,J](#) e [MUSSI, Mônica Cristina](#). **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Educ. Pesqui. vol.27 no. 2 São Paulo Jul/Dez. 2001.

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas das conclusões de uma investigação realizada junto a professores da Rede Municipal de Ensino de São

Paulo que participam de grupos de formação em serviço, a fim de conferir visibilidade aos efeitos que a prática formativa concreta vem produzindo na profissionalidade docente.

Destaca, em particular, as vicissitudes ocasionadas nesse grupo quando experienciam uma modalidade formativa contemporânea, pautada no modelo de formação reflexiva.

As idéias desenvolvidas no artigo inscrevem-se no campo conceitual da psicologia institucional.

A partir desse enquadramento teórico, o texto trabalha com o pressuposto de que os recentes paradigmas de formação docente em serviço, ao serem operados por práticas formativas concretas, promovem novas possibilidades de experiência de si para os professores, conferindo novas figurações de subjetividade para os professores no tempo presente — professor-reflexivo, professor-autônomo, professor-investigativo. No interior de relações institucionalizadas, a vivência destas figurações é metabolizada pelos docentes, que produzem uma forma peculiar de reflexão, não vislumbrada na pauta dos programas de formação.

Instalados nas práticas concretas de formação em serviço, os professores produzem um tipo de reflexão particular que escapa dos objetos definidos no *design* formativo e do contorno reflexivo mapeado *a priori*. A reflexão tangível nas falas docentes narra o confronto desse protagonista com seu lugar instituído na profissão, problematizando o "dever ser" de seu ofício nos dias de hoje.

**BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** Educ. Pesqui. vol.28 no. 1 São Paulo Jan./Jun 2002.

Este artigo trata de questões teóricas e metodológicas relacionadas às abordagens (auto) biográficas.

. A autora considera que a partir dos anos 1980 houve um redirecionamento

dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (Nóvoa, 1982).

Mais do que ver um simples modismo nas abordagens que tomaram a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do professor, o texto busca compreender o que motivou tamanha adesão às abordagens (auto)biográficas. Nessa perspectiva, discute as rupturas que se operam no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, buscando mostrar como a subjetividade passa a se constituir na idéia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas, a partir de então.

A seguir examina as especificidades do método biográfico (Ferrarotti, 1985), sublinhando seu valor heurístico para a investigação das relações entre história social e história individual. Na última parte apresenta uma caracterização dos estudos com histórias de vida de professores, ressaltando os seguintes pontos: a necessidade atual de construção de uma teoria da formação de adultos (Dominicé, 1990); as potencialidades de tais estudos e abordagens; as dificuldades de natureza metodológica que decorrem, de um lado, da grande diversidade de usos que delas têm sido feitas e, de outro, da própria juventude e imaturidade da área.

[CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.](#) **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios.** Educ. Pesqui. 2002, vol.28, n.2, pp. 57-67.

Este texto busca mostrar o trabalho desenvolvido no LaPEF (Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física), no qual professores do ensino fundamental e médio

que vêm trabalhando conosco no contexto dos projetos Fapesp/Escola Pública, pesquisadores que fazem seus mestrados e doutorados e professores da Faculdade de Educação da USP desenvolvem pesquisas *no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos*, isto é, *sobre formação de professores*.

Essas três modalidades de pesquisa foram se desenvolvendo a partir da seguinte questão: como o ensino que planejamos, com os pressupostos teóricos que escolhemos, baseados em resultados de pesquisas que já realizamos, estão modificando os alunos? Os problemas que dão origem às pesquisas *no ensino* são percebidos pelos professores durante as aulas nas escolas públicas e depois são debatidos e transformados em questões de investigação, por esse mesmo grupo, em discussões coletivas no LaPEF.

As pesquisas *sobre o ensino* estão sendo elaboradas por mestrandos e doutorandos a fim de verificar algumas variáveis importantes para o desenvolvimento desse ensino. A diferença fundamental entre esses dois tipos de pesquisas não está em quem a faz, mas nos objetivos que pretendem alcançar.

As pesquisas *sobre a reflexão dos professores sobre o ensino* abordam a problemática da formação continuada dos professores. Esse artigo pretende focar como esses três níveis de investigações se inter-relacionam, quais as semelhanças e diferenças entre eles, descrevendo principalmente os objetivos de cada um dos grupos e como esses definem diferentes problemas com distintas estruturas de coleta e análise de dados.

[CARVALHO, Janete Magalhães](#). **Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor**. Educ. Pesqui.2002, vol.28, n.2, pp. 69-86. ISSN 1517-9702.

O texto analisa como a questão do professor se apresenta na produção científica brasileira.

A autora toma como base o discurso apresentado na SBPC, por, entre outros

fatores, ser originário de entidade que congrega cientistas de todas as áreas de conhecimento e ser representativo da produção docente e discente de graduação e pós-graduação das várias regiões e instituições do país.

Usando como metodologia a abordagem histórico-documental. Utiliza como fontes os resumos publicados nos anais de 2001 e da década de 1980.

Os resultados evidenciam: 1) um aumento extraordinário do número de trabalhos sobre o professor, a permanência da origem institucional (universidade pública) e territorial (Sudeste); 2) alteração do predomínio do enfoque temático, da formação do professor, em nível superior e médio, para a prática pedagógica exercida no cotidiano escolar do ensino fundamental; 3) alteração no enfoque metodológico, passando dos estudos exploratório-descritivos para a pesquisa-ação crítica voltada para a intervenção no cotidiano escolar do ensino fundamental.

Conclui pela negação dos espaços/tempos da produção científica sobre o professor, visto que os espaços/tempos são ações de sujeitos históricos, que exibem operações de troca, intercâmbios, compartilhamentos coletivos e não a determinação do "lugar próprio" do pesquisador e/ou da "autoria marcada".

Os discursos expressos pareceram cada um, ocupar um "lugar próprio" e isolado, não permitindo a sua acepção como conjunto da obra sobre a questão do professor, não se vislumbrando uma tessitura temática coletiva, com gênese nos espaços/tempos da academia em sua relação com a realidade educacional e social do Brasil.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão e LAROCCA Priscila **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação.** .Educ.Pesqui. v. 30 n.3 São Paulo set/dez.2004.

Este artigo trata de um procedimento de coleta de dados denominado autoscopia.

A autoscopia vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação.

O material videogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas.

O artigo apresenta uma fundamentação teórica do procedimento de autoscopia, aborda vantagens e limites de sua utilização, bem como os cuidados a serem considerados e, finalmente, descreve as experiências das autoras em duas pesquisas em que o procedimento foi utilizado. A partir de duas experiências, apontam-se diferenças e semelhanças entre os trabalhos especialmente relacionados aos participantes, objeto e à distribuição no tempo das videograções.

As autoras tecem considerações sobre o potencial formativo-reflexivo do procedimento, tanto em situações de pesquisa como de aprendizagem e formação de diferentes profissionais, considerando ser este um excelente instrumento de formação. No entanto, é vital que se tenha em mente a necessidade de reconhecer e devolver ao professor, enquanto partícipe autoscópico, a condição de sujeito de sua própria profissão, promovendo, portanto, além da avaliação de si, também a autonomia do seu pensar e fazer.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO Álvaro Moreira e VIEIRA Jarbas Santos.  
**As identidades docentes como fabricação da docência.** Educ.  
Pesqui. vol.31 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2005.

Neste trabalho se discute como os docentes têm sido vistos e posicionados especialmente pelos discursos educacionais das últimas décadas, analisando-se

como têm sido definidas a sua situação ocupacional e a profissionalização do ponto de vista dos estudos do campo educacional.

Discute-se a identidade em relação às posições de sujeito, que são atribuídas aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos, e, ainda, em relação ao conjunto das representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções.

Exploram-se os argumentos quanto aos modelos de profissionalismo que transitam como mais ou menos adequados e debatem-se possíveis implicações desses modelos na construção das identidades docentes. Busca-se, também, mostrar como as reestruturações educativas das últimas décadas, ao estimular certos modelos de profissionalismo, constroem identidades docentes mais ou menos articuladas aos objetivos últimos das reformas, e assim procurar revelar contradições, avanços, limites e possibilidades em cada um deles.

Por fim, discutem-se alguns aspectos teórico-metodológicos para investigações sobre a identidade docente, indicando que um dos caminhos produtivos para a pesquisa nesse campo pode ser a busca das diferenças, das discontinuidades, das divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho.

PARAÌSO, Marlucy Alves. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. Educ. Pesqui. vol.31 no. 2 São Paulo Mai/Ago. 2005.

Este artigo trabalha com a perspectiva da governamentalidade de Michel Foucault e utiliza o seu conceito de governo com o intuito de discutir as autoridades convocadas e autorizadas em uma parte do discurso da mídia educativa brasileira

sobre educação escolar, divulgada entre os anos de 1999 e 2001.

O discurso investigado é significado como integrando um conjunto de mecanismos de governo em relação à conduta dos indivíduos na sociedade contemporânea.

A análise focaliza as estratégias e técnicas utilizadas nesse discurso para ensinar aos professores a se auto-regularem e agirem para o bem da educação e do desenvolvimento do Brasil.

Demonstra que a educação escolar é apreendida no discurso investigado como um problema social e traduzida como um objeto passível de intervenção e regulação. Essa intervenção deve ser feita por todos, mas alguns experts são convocados para ensinar-nos como devemos nos conduzir e como devemos intervir na educação.

O argumento desenvolvido é o de que a mídia educativa — por meio de operações tecnológicas diferenciadas, do uso de especialistas e da produção de novas autoridades em educação — apresenta-se como uma autoridade em educação, colocando em funcionamento mecanismos heterogêneos para ensinar aos professores procedimentos que devem aplicar sobre si mesmos de modo a governar sua própria conduta e auxiliar no processo de governo dos outros.

[MONCEAU, Gilles](#). **Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente**. Educ. Pesqui. 2005, vol.31, n.3, pp. 467-482.

A pesquisa-ação designa, na instituição científica, um tipo de conduta de pesquisa que possui suas especificidades.

No entanto, como mostram as diferentes histórias da pesquisa-ação, o próprio

termo tem conhecido períodos de maior ou menor notoriedade e os procedimentos que ele tem qualificado conheceram também evoluções notáveis.

Hoje em dia, pesquisa-ação e pesquisa-intervenção são o mais das vezes apresentadas como semelhantes e até mesmo confundidas.

Na esfera do ensino, a pesquisa-ação está ao mesmo tempo muito presente nos dispositivos de formação, de renovação e até mesmo de gestão, mas é muito pouco considerada como procedimento de pesquisa.

Neste artigo, examina-se a maneira pela qual a pesquisa-ação interfere com esse objeto de pesquisa constituído pelas práticas docentes.

Indago, particularmente, o fato de que o modelo da pesquisa-ação (que mobiliza uma dimensão coletiva) sofra a concorrência, no processo de profissionalização do ensino, do modelo do prático reflexivo (mais apoiado numa dimensão individual).

Se existe uma tradição da pesquisa-ação e se as características desse procedimento continuam a influenciar a pesquisa em educação, isso se produz hoje em dia em um campo de pesquisa em vias de redefinição que inclui as pesquisas socioclínicas e os trabalhos daqueles que se autodenominam práticos-pesquisadores.

As transformações que uma pesquisa pode gerar em dado espaço não esgotam seus objetivos, mas ao contrário, permitem a produção de conhecimentos que possuem suas especificidades, em particular a de explorar dinâmicas sociais mais do que situações supostamente estáticas.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** Educ. Pesqui. vol.32 no. 3 São Paulo Sept./Dec. 2006.

Este artigo abordou o tema da formação docente, especialmente a formação continuada e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino; e

apresenta análises de pesquisa sobre os principais programas educacionais implementados pelo governo do estado de São Paulo entre os anos 1982 e 1994.

A autora além da análise documental, desenvolveu uma pesquisa empírica que incluiu um estudo de caso de um dos projetos de formação continuada idealizados à época da implementação da Escola Padrão (1991-1994).

As análises da literatura educacional e dos programas educacionais indicam que a formação continuada de professores foi encarada como elemento estratégico para forjar a *competência do professor*. O texto segue registrando a presença de um discurso que tem sustentado a crescente importância atribuída à formação continuada de professores, projetos e ações que visam à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Trata-se do *argumento da incompetência* que é então descrito e problematizado.

São apresentadas as várias versões que tal argumento assume, de acordo com o contexto no qual comparece, bem como as diferentes apropriações feitas pelos vários atores envolvidos nas políticas de formação continuada, desde os idealizadores dos programas até os professores participantes. Advoga-se que o argumento da incompetência tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada. Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores.

[FERREIRA, Márcia Ondina Vieira](#). **Somos todos trabalhadores em Educação? reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas.** Educ. Pesqui. 2006, vol.32, n.2, pp. 225-240.

O trabalho discute implicações do fenômeno da sindicalização docente sobre as identidades da categoria, em especial ao considerar-se o alegado processo de

proletarização e a inclusão de funcionários nas entidades sindicais docentes. Baseia seus argumentos em duas pesquisas realizadas com sindicalistas do CPERS/SINDICATO (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação), que apresentam diferentes graus de participação na hierarquia política da organização.

O referencial teórico recupera a gênese da escola e da docência, abordando duas de suas mais significativas imagens: trabalho feminino e proletarizado. Discorre sobre a sindicalização docente no Brasil, fenômeno que se oficializa a partir da promulgação da Constituição de 1988, mas que se consolida anteriormente a isso: durante as lutas por liberdades democráticas no contexto ditatorial

A análise revela uma variedade de posições, entre os sindicalistas, sobre a identidade dos docentes com relação à sua condição de trabalhadores em Educação ou de profissionais, ainda que um traço unificador seja a ausência de menção às modificações no processo de trabalho docente para justificar a proletarização.

Também há concordância quanto ao aspecto instrumental das filiações, isto é, que a maior parte das pessoas se filia para obter vantagens pessoais. Nas conclusões, aponta-se para o caráter híbrido das atuais identidades docentes.

Também se propõe para análise o fato de que, embora o termo 'trabalhadores em Educação' pudesse indicar uma diluição do professorado nos demais segmentos que atuam na escola, é perceptível o oposto, sendo os funcionários subsumidos na categoria docente.

[BUENO, Belmira Oliveira](#); [CHAMLIAN, Helena Coharik](#); [SOUSA, Cynthia Pereira de](#) e [CATANI, Denice Barbara](#). **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. Educ. Pesqui. 2006, vol.32, n.2, pp. 385-410.

O texto apresenta uma revisão de trabalhos da área de Educação que fizeram

uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil.

Dois recortes foram efetuados, um temporal e outro temático, para focalizar o período compreendido entre 1985 e 2003 e privilegiar dois temas: formação de professores e profissão docente.

O objetivo principal foi o de mapear a produção nacional, buscando identificar as temáticas que emergiram com maior força, apontando aspectos lacunares e indicando direções para futuros estudos na área.

Várias fontes foram utilizadas: resumos de teses e dissertações (banco de teses da CAPES); textos completos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP - e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP -; livros; e periódicos científicos. As análises levaram a concluir que o uso dessas abordagens cresceu significativamente no Brasil a partir dos anos de 1990, porém, de modo muito disperso, foram utilizadas muito mais como fonte de dados para o desenvolvimento de um largo espectro de pesquisas e muito timidamente como dispositivos de formação.

Todavia, evidenciou-se que a intensificação de tais metodologias contribuiu para renovar as pesquisas sobre os professores, ao mesmo tempo em que fez aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram, por exemplo, nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes.

PINEAU, Gaston (Université de Tours). **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educ. e Pesqui; volume 32, número 2, páginas 329-343. Agosto 2006.

O texto faz um sobrevôo histórico contemporâneo sobre a emergência das práticas multiformes que trabalham com histórias de vida no período de 1980 a

2005.

Três períodos se destacam nesse histórico: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).

Essa eclosão será interpretada como uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial às voltas com 25 anos de vida. Vinte e cinco anos é pouco na escala da história.

É, contudo, suficiente para provocar problemas de construção de sentido e de comunicação intergeracional, que serão discutidos neste artigo, a partir de questões como as que seguem: Quais práticas auto-reflexivas de construção histórica geram ou não, mais ou menos conscientemente, essa corrente? Como, ao lado de outras tendências (biográfica, autobiográfica, relatos de vida), essa corrente se inscreve em um movimento biorreflexivo de construção de novos espaços conceituais para trabalhar o crescimento multiforme de problemas vitais inéditos?

A nosso ver, na sua modesta escala, ela pode contribuir para fazer de suas práticas uma arte poderosa de autoformação da existência ou, ao contrário, de submissão, conforme permite ou não aos sujeitos apropriarem-se do poder de refletir sobre suas vidas e, desse modo, ajudá-los a fazer delas uma obra pessoal.

[ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto](#) e [SOUZA, Marilene Proença Rebello de](#). **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores**. Educ. Pesqui. 2007, vol.33, n.2, pp. 247-262.

Este artigo visa introduzir alguns elementos de reflexão no campo da formação de professores, tomando por base a temática dos saberes docentes em

torno da qual tem sido produzido um grande número de pesquisas nos últimos vinte anos.

O eixo central da discussão encontra-se na busca de um modelo de formação docente centrado na racionalidade prática, permitindo conhecer de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional.

Conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem etnográfica que se desenvolveu durante um ano e meio com uma professora alfabetizadora, visando compreender o processo de apropriação de saberes docentes à luz da teoria do cotidiano.

A pesquisa evidencia pelo menos dois elementos fundamentais na constituição desses saberes docentes: a historicidade e a dialogicidade, resultados de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas.

[ALVES, Wanderson Ferreira.](#) **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.** Educ. Pesqui. 2007, vol.33, n.2, pp. 263-280.

O objetivo do presente texto é analisar a recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores no Brasil. A idéia

central aqui é compreender, a partir da discussão com a literatura e com as pesquisas recentes, um pouco mais como os autores estudiosos da formação docente têm percebido a chegada desses novos modos de se ver, apreciar e investigar o trabalho do professor.

O texto aponta que não há consenso entre o conjunto de autores tomados para análise e que seus argumentos podem ser vistos no contexto de enunciados que subjazem as discussões no campo da formação de professores.

Tais enunciados apresentam, pelo menos, três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. A primeira se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor-reflexivo e de seus fundamentos filosóficos.

A segunda diz respeito aos seus desdobramentos e significado político. A terceira se exprime em suas possíveis conseqüências para a profissão docente.

Conclui indicando a necessidade de se atentar para três questões nos debates sobre os saberes e a formação dos docentes no Brasil: os riscos de, contraditoriamente, se obter um professor ainda mais alienado; o problema da qualidade do debate no campo educacional; e, por fim, a importância de um melhor encaminhamento da relação entre a tradição teórica nacional e a literatura internacional.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas-assistenciais.** Educ. e Pesqui, São Paulo, v.33, n.2, p. 233-246, maio/ago. 2007.

Este ensaio apresenta resultados de uma pesquisa realizada com coordenadores de um centro educativo-assistencial de Porto Alegre, o Centro de

Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA), localizado no bairro Lomba do Pinheiro, em um contexto em que crianças e adolescentes têm fortes referências pedagógicas e sócio-simbólicas nas relações que constroem com os educadores dessa entidade.

Propondo-se problematizar 'como a formação dos educadores influencia nas práticas educativas desenvolvidas com os educandos', o trabalho está sendo realizado na perspectiva da investigação-ação, com apoio em técnicas de observação, mapeamentos relacionais e entrevistas, visando conhecer as trajetórias de vida dos sujeitos e caracterizar o contexto de trabalho construído na organização.

Nesse ínterim, as inferências construídas assinalam que os educadores, de um lado, estabelecem relações fortemente pautadas na 'proteção' dos educandos e, de outro, estimulam práticas pouco emancipatórias e bastante hierarquizantes em relação à comunidade onde atuam.

As informações elaboradas têm se orientado à problematização dos referenciais pedagógicos praticados no cotidiano, no intuito de estimular a produção de novas relações socioeducativas.

[PEREIRA, Lucia Helena Pena](#). **Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica**. Educ. Pesqui. 2008, vol.34, n.1, pp. 151-166. ISSN 1517-9702.

Este trabalho tem por objetivo analisar a unicidade corpo/psique e os bloqueios de expressão pessoal, provenientes da dissociação dessas dimensões,

que dificultam as atividades profissionais e a própria vida.

A formação do professor exige mais que a aquisição de conteúdos e técnicas de ensino. Transformações mais profundas na prática pedagógica implicam uma mudança de atitude dos educadores, uma nova postura diante da vida e da educação, não apenas uma mudança cognitiva com a aquisição de conhecimentos, mas também mudanças emocional, corporal e espiritual, uma aprendizagem da integração das várias dimensões do ser humano.

É necessário saber como superar ou minimizar bloqueios que a vida exigiu como proteção como nos mostram os estudos de Wilhelm Reich e alguns de seus continuadores - Alexander Lowen, Stanley Keleman e David Boadella -, que dão fundamentação teórica a esta pesquisa. É preciso saber como criar possibilidades de transformar padrões que são adquiridos pela formação acadêmica e que acabam por se cristalizar como evidenciam estudos pedagógicos aqui considerados. Uma das formas viáveis para tal são as atividades expressivas, dentre elas as atividades lúdicas e de arte-educação. As relações se constituem no ambiente social, o processo de crescimento se dá no contato com o outro, na percepção das diferenças, na aceitação da multiplicidade de pensamentos, na avaliação de seu próprio fazer. As teorias aqui consideradas são significativas para os estudos na área da Educação na medida em que apontam possibilidades de um novo olhar para a prática de sala de aula e as relações que nela se estabelecem.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar.** Educ. Pesqui. vol.34 no.3 São Paulo Set./Dez. 2008.

Este artigo apresenta análises formuladas sobre as condições objetivas de trabalho dos professores, relacionadas ao espaço escolar, às dificuldades por eles

enfrentadas no trato com os alunos, à existência ou não de autonomia na condução das tarefas em seu cotidiano e ao estabelecimento de hierarquias nas relações estabelecidas na escola.

Trata-se de parcela de resultados obtidos quando da realização de pesquisa para elaboração de tese de doutorado. Os dados foram coletados em 2005, por meio de entrevistas semi-estruturadas com dez professoras do ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais paulistas, além de direção, coordenação, pais e alunos.

A análise das condições de trabalho dos professores evidenciou que socialmente essa função não possui prestígio. No entanto, mesmo sendo função desvalorizada socialmente e em face às difíceis condições objetivas a que estão submetidos como, por exemplo, a falta de autonomia para a condução de seu trabalho, para os professores exercer docência significa valor, não só em razão de ganhos econômicos advindos com o salário recebido, mas especialmente em decorrência do capital simbólico que capitalizam nas relações de distinção estabelecidas na escola.

Além disso, exercer a docência significou elevação concreta do capital cultural dos professores, ao se levar em consideração suas famílias de origem.

Tal grupo condiciona a maior ou menor eficácia de seus trabalhos, e quanto maior a coesão, mais satisfeitos estão, mesmo que o resultado de suas ações não seja o que outros consideram adequado, especialmente os atores sociais externos ao grupo imediato.

A não existência de líderes profissionais é uma evidência de que se trata de um trabalho cujas regras e saberes são as dos grupos imediatos, o que nos leva a afirmar que a escola é a unidade psicossocial a ser investigada para compreendermos as resistências às mudanças.

**NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador.** Educ. Pesqui. vol.34 no.1 São Paulo Jan./Abr. 2008.

O presente artigo tem como objetivos pontuar fatores que contribuem para a dissociação entre teoria e prática educacional, além de enumerar as estratégias para a sua reunificação.

O texto trata do efeito devastador dessa ruptura conceitual, que se constitui em eterno dilema entre pesquisadores, professores e gestores da área educacional.

Nesse cenário, por conta da ausência de um canal de comunicação entre a Ciência e as práticas pedagógicas correntes, os resultados de pesquisa registram o seguinte: a) a ocorrência de sentimentos de ameaça à credibilidade da Educação como profissão; b) a possibilidade de os cientistas inadvertidamente delinearem modelos conceituais distanciados da realidade das salas de aula; e c) o risco de os responsáveis pela formulação de políticas públicas passarem a defender práticas educacionais que se mostram ineficazes na atualidade. Assim, o artigo aborda diretrizes para a reunificação dos conceitos teoria e prática educacional, destacando-se: a) a formação profissional do professor-pesquisador; b) a participação do pesquisador no cotidiano da escola; e c) o trabalho colaborativo entre o pesquisador acadêmico e o professor da sala de aula.

Por fim, são apresentados dois programas educacionais norte-americanos que, com sucesso, conseguiram associar a pesquisa acadêmica à prática escolar, tendo como suporte um modelo desenvolvimentista de trabalho.

**FONSECA, Dirce Mendes da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. Educ. Pesqui. vol.34 no.2 São Paulo Mai/Ago. 2008.**

O presente artigo foi desenvolvido tendo como eixo analítico a obra de Gaston Bachelard na construção do "novo espírito científico", tendo como referência suas

contribuições epistemológicas traduzidas na pedagogia científica e análise do esgotamento do positivismo como referencial da pesquisa em Ciências Sociais.

Apresenta a epistemologia histórica de Bachelard — considera que todo conhecimento é polêmico e que, nesse sentido, as construções passadas devem ceder lugar às novas construções.

Propõe a noção de rupturas para indicar uma forma mais científica de produzir ciências, a noção de processo dialético na produção de conhecimento científico e a concepção de conhecimento como progresso contínuo de retificação. Busca relacionar a pedagogia científica à prática pedagógica e apresenta as possibilidades de transformação no campo da formação docente e da pesquisa, a partir de uma visão peculiar de epistemologia e de uma prática científica crítica e reflexiva.

Uma pedagogia científica que deve ter como preocupação desenvolver ações formativas e estar inserida numa dupla perspectiva — a educação entendida como prática social e histórica. Tais reflexões encaminham para a articulação teoria-prática e para a compreensão da pesquisa como uma atividade criativa.

Desse processo, deve resultar a compreensão do fazer científico, da prática interdisciplinar, da articulação teoria-prática e do aprendizado integrado pesquisa/ensino

BARROS, Carmen Lúcia Souza e MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Profissão docente: uma instituição psicossocial.** Educ. Pesqui. vol.35 no. 1 São Paulo Jan./Abr. 2009.

As autoras afirmam que atualmente ocorre um amplo debate a respeito do caráter profissional da atividade docente. Em uma das vertentes, afirma-se que uma profissão caracteriza-se pela existência de pessoas consideradas modelos ou

líderes profissionais, o que não se encontra entre os professores.

Para verificar a existência de líderes profissionais, aplicou-se um breve questionário a 700 professores que trabalham no município de Queimados, estado do Rio de Janeiro, com o retorno de 650. Solicitou-se que o entrevistado nomeasse um(a) professor(a) ao qual recorre quando tem algum problema " de ensino" ou " educação"

. A ampla dispersão das respostas indica que não há, de fato, líderes profissionais. Desagregando os dados, verifica-se que as indicações tendem a ser no âmbito de cada unidade escolar (61,85%), ainda que ocorram muitas (36,46%) fora de suas unidades. A principal conclusão é que a unidade escolar, como grupo psicossocial, requer um exame mais acurado, pois os professores só o são neles e por eles.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar.** Educ. Pesqui. 2009, vol.35, n.2, pp. 317-329.

Este artigo apresenta resultados de um estudo realizado em uma escola

pública da rede estadual de São Paulo, no município de Diadema, durante três anos. Acompanhou-se a trajetória de 52 alunos que participaram do Projeto Classes de Aceleração, em 1999, e o retorno destes para o ensino regular, em 2000 e 2001, com uma proposta de Progressão Continuada.

O artigo prioriza reflexões sobre o desempenho dos alunos que frequentaram as Classes de Aceleração e, posteriormente, seguiram estudos nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e também sobre o preparo (capacitação) dos professores diante da implantação dessas ações.

O estudo de caso foi realizado por meio de observações em salas de aula e entrevistas com alunos, professores e coordenação. Os resultados apontam para alguns descompassos: entre os professores, sobre a compreensão dos objetivos e os pressupostos do projeto Classes de Aceleração; envolvimento diferenciado dos professores quanto aos problemas ou às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; a proposição de programas de capacitação e/ou orientações de preparo dos professores para a implantação dos dois projetos que ocorre apenas para os professores das Classes de Aceleração e não para os demais.

O propósito das ações governamentais para o combate à defasagem idade-série, bem como para o alcance de uma escola de qualidade, não é observado no estudo. Muito pelo contrário. Ao invés de uma inclusão dos excluídos na escola, foi observada a sua reclusão, porque não se está garantindo a melhoria do desempenho dos alunos.

## **Anexos II: Quadro dos autores, títulos, objetivo e temas dos artigos pesquisados.**

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Penteado,	A formação	Discutir a formação para docentes	Professor

H.D	do professor l e o processo de democratizaçã o.	levando em consideração às implicações do curso normal e a formação no curso superior, mostrando os aspectos negativos da formação em cursos superiores para o magistério.	I, curso normal. Curso superior
Nadai, E.	Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: O Instituto de Educação.	Analisar as contribuições de Fernando de Azevedo para a formação de professores primário e secundário propiciada em seu pioneirismo na criação do instituto de educação em 1933 em São Paulo.	Instituto de Educação, Fernando de Azevedo, Professor secundário .
Brzenzinski , I	A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE	Este artigo teve como objetivo discutir a questão da qualidade da formação docente segundo a definição da ANFOPE analisando os currículos do curso de pedagogia em 1994.	Formação do profissional da educação, licenciatura, Pedagogia .

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Bueno, B. O.	O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade.	O artigo discutiu a tendência metodológica de história de vida na formação de professores, como também a subjetividade argumentando as novas teorias educacionais e a valorização das pesquisas autobiográficas como método de formação heurística do docente.	História de vida, método autobiográfico, subjetividade.
Souza, D. T. R.	Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.	Analisar o tema da formação continuada e o discurso da competência dos professores problematizando as práticas reducionistas implementadas para a formação continuada a hegemonia que abrange todo o corpo docente e a falta de políticas públicas para melhorar de fato a qualidade de serviço dos servidores educacionais.	Formação continuada, Etnografia, competência.
Bahia, N. P.	Formação de professores em serviço: fragilidades e descompasso no enfrentamento do fracasso escolar.	O artigo prioriza reflexões sobre o desempenho dos alunos que frequentam as salas de aceleração e o preparo dos professores em cursos de formação continuada diante da implantação dessas ações.	Fracasso escolar, Classes de aceleração, progressão continuada.

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
-------	------------------	----------	-------

Nadai, E.	A prática de ensino e a democratização da escola.	Discutir o processo de formação de professores de primeiro e segundo graus em nível superior, e o significado que a prática de ensino tem ocupado naquele processo.	Graduação, democratização, professor de primeiro e segundo grau.
Gonçalves, L. A.O	Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas.	Este artigo pretende mostrar que o modelo de análise da prática até então usado refere-se a um tipo de modelo solitário, que excluem dimensão das subjetividades do docente e por isso apresentar outro modelo de analisar a prática que atenda esse requisito e apresenta o modelo da experiência.	Prática docente, trabalho, subjetividade e experiência.
Souza, M. P. R. e Zibetti, M. L. T.	Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores	Refletir sobre a formação de professores, tomando por base a temática dos saberes docentes em torno da qual tem sido produzido um grande número de pesquisa nos últimos vinte anos.	Saberes docentes, Formação de professores, Cotidiano.
Pereira, L. H. P	Corpo e psique: da dissociação à unificação	Este artigo busca analisar a unificidade corpo/psique e os bloqueios de expressão pessoal, promovientes da	Corpo e psique, Prática pedagógica, Atividades

	algumas implicações	dissociação dessas dimensões, que dificultam as	expressivas.
	na prática	atividades profissionais e	

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Moreira, D.A	Competência do professor: realidade e desconhecido.	Analisar e criticar as pesquisas realizadas para medir a competência do professor através do processo de ensino ou produto explorando uma nova definição de competência pautadas em motivações como clareza, entusiasmo e trabalhos realmente uteis.	Competência, Julgamento de valor, pesquisa baseada no produto.
Paro, V. H.	A natureza do trabalho pedagógico.	Discutir as melhorias das condições de trabalho do docente que não deve ser dissociadas da sua função social, a busca por uma posição política e a elaboração de princípios e teorias mais profundas em busca de uma educação de qualidade com entendimento sobre o processo pedagógico.	Trabalho pedagógico, tecnicismo pedagógico.
Curry, C. R. J.	O professor retrato através dos textos constitucionais.	Traduzir as diferentes versões juridico-legais que vão traduzindo concepções sobre os professores.	Trabalhadores da educação, textos constitucionais e LDB.
Nadai, E.	Sociedade, Educação e História: representação	Discutir as prioridades selecionadas pelos professores para a busca de uma melhoria de ensino de história e as características de um ensino de	Ensino de história, Educação comparada.

	de professores sobre qualidade de ensino: um	história de qualidade.	
--	---	------------------------	--

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Piementa, S.G	Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor	Discutir as práticas docentes para repensar a formação inicial e contínua dos professores e também a reflexão sobre a identidade profissional tendo como suporte seus saberes que constituem a docência em suas práticas.	Identidade e saberes da docência.
Paraíso, M.A	O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho.	Trabalhando com a perspectiva governamentalista de Michel Foucault, o artigo pretende discutir as autoridades convocadas e autorizadas em uma parte do discurso da mídia educativa brasileira sobre educação escolar, divulgada entre os anos de 1999 e 2001.	Autoridades em educação, mídias educativas.

Ferreira, M. O. V	Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre a identidade docente desde a perspectiva de sindicalistas.	Analisar implicações do fenômeno da sindicalização docente sobre as identidades da categoria, em especial as considerar-se o alegado processo de proletarização e a inclusão de funcionários nas entidades sindicais docentes.	Sindicalismo docente e identidade.
Bueno, B. O; Chamlian, H. C; Sousa, C. P. e Catani, D. B.	História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003).	Revisar a área de educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil.	Autobiografias e história de vida.

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Alves, W. F	A formação de professores	Analisar a recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de	Formação de professores.

	e as teorias do saber docente:	professores no Brasil.	
Pinheiro, L. R	Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuição da investigação - ação as práticas educativas - assistenciais .	Discutir como a formação dos educadores influencia nas práticas educativas desenvolvidas como educadores e como se dão as relações socieducativas no cotidiano escolar.	Investigação - Ação.
Garcia, M. M.A; Hypólito, A.M; Vieira. J. S.	As identidades docentes como fabricação da docência.	Avaliar como os docentes tem sido visto e posicionados especialmente pelos discursos educacionais das ultimas décadas ,analizando-se como tem sido definida a sua situação ocupacional e a profissionalização do ponto de vista dos estudos do campo educacional.	Identidade e profissionalismo .
Penna, M. G. O	Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar.	Refletir sobre as condições de trabalho dos professores, relacionadas ao espaço escolar, as dificuldades por eles enfrentadas no trato com os alunos, sua autonomia e as hierarquias estabelecidas no ambiente escolar.	Cultura escolar, habitus do professor.

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Barros, C. L; Mazzotti, T. B.	Profissão docente: uma instituição psicossocial.	Discutir o caráter profissional da atividade docente e a inexistência de professores considerados líderes ou modelos. Caracterização do grupo escolar como um grupo psicossocial.	Grupo psicossocial, liderança.
Alarcão, I	Reflexão Crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professor.	Discutir a importância de Schön a partir e de seus conceitos fundamentais e a relação empregada por ele entre teoria e a prática na formação reflexiva.	Professor reflexivo.
Darsie, M. M. P; Carvalho, A. M. P.	O início da formação do professor reflexivo.	Analisar a importância da reflexão como componente da formação inicial do professor.	Professor reflexivo e formação inicial.

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Aquino, J.G; Mussi, M. C.	As vicissitudes da formação docente em serviço: a	Apresentar algumas conclusões de uma investigação realizada junto a professores da rede municipal de ensino de São Paulo que participaram de um grupo de formação em serviço, a fim de conferir visibilidades aos	Formação em serviço, subjetividade docente.

	proposta reflexiva	efeitos que a prática formativa concreta vem produzindo na	
Carvalho, J. M.	Os espaços/tempo da pesquisa sobre o professor.	Analisar como a questão do professor se apresenta na produção científica brasileira.	Produção científica.
Carvalho, A. M.P	A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios.	Discutir pesquisas de mestrado e doutorado que desenvolveram a temática educacional no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios.	Pesquisa no ensino e sobre o ensino.
Sadalla, A. M. F. A; Larocca, P.	Autocópia: um procedimento de pesquisa e de formação.	Apresentar uma fundamentação teórica do procedimento de autocópia, abordando vantagens e limites da sua utilização.	Autocópia e formação reflexiva.

AUTOR	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVO	TEMAS
Monceau, G.	Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização	Examinar a maneira pela qual a pesquisa-ação interfere com o objeto de pesquisa constituído pelas práticas docentes.	Procedimento de pesquisa-ação.

	docente.		
Pineau, G.	As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.	Explicar sobre o contexto histórico contemporâneo sobre a emergência das práticas multiformes que trabalham com história de vida no período de 1980 a 2005.	Autobiografias e movimento biográfico.
Fonseca, D. M.	A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente.	Analisar a obra de Gaston Bachelard e sua construção do "novo espírito científico", tendo como referências as suas contribuições epistemológicas traduzidas na pedagogia científica.	Ensino e prática científica.
Nunes, D. R. P.	Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador.	Pontuar fatores que contribuem para a dissociação entre teoria e prática educacionais, além de enumerar estratégias para a sua reunificação.	Professor pesquisador.