

HELLEN JAQUELINE MARQUES



**REFLEXÃO OU INFLEXÃO? A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
A PRÁTICA REFLEXIVA EM FOCO**

CURITIBA
2008

HELLEN JAQUELINE MARQUES

**REFLEXÃO OU INFLEXÃO? A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
A PRÁTICA REFLEXIVA EM FOCO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Programa de Pós Graduação em Educação,
Setor de Educação, Universidade federal do
Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Barcelos de
Moura Abreu

CURITIBA
2008

AGRADECIMENTOS

Meu caminho, minha vida e minhas escolhas estão repletos de pessoas que sei que estão ao meu lado torcendo, ajudando e, principalmente, zelando por mim.

Minha família, meu amor, meus amigos, meus alunos e meus professores...

A todos os meus sinceros agradecimentos.

Especialmente à minha mamãe querida, que muita força me deu com seu amor incondicional. Minha rainha de todos os dias, exemplo de vida e de ser humano.

Minha família querida, que nunca deixou de expressar todo o amor e preocupação que sentem por mim. Um beijo especial para meu irmão Doug, Vózinha, Tia Vivi e Tia Sol.

Meu amorzinho, Fabi, obrigado por tanto companheirismo e cuidado. Saiba que sem você meu caminho seria muito mais triste e sem cor, pois junto de ti ganho forças e coragem para seguir em frente. Seu amor é muito importante para mim.

Dona Iracema, minha flor. Seu Brás, tão querido. Taie, sempre acolhedora. Uma nova família que conquistei com muito orgulho. Obrigada por todo carinho.

Agradeço também aos meus amigos que estão prontos para me ajudar: Elisa, Nilo, Márcia, Arthur e Fran.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Claudia, por tudo que me permitiu e me ajudou a construir.

A todos da escola Adriano G. C. Robine, professoras, funcionários e meus alunos queridos, mesmo não sabendo, vocês foram parte fundamental neste trabalho. Por me possibilitarem acreditar que podemos fazer diferente, por me fazerem querer fazer a diferença e mostrar que ela é possível. Obrigada.

EPÍGRAFE

O universo não é uma idéia minha.
A minha idéia de universo é que é uma idéia minha.
A noite não acontece pelos meus olhos.
A minha idéia de noite é que anoitece por meus olhos.
Fora de eu pensar e de haver quaisquer pensamentos
A noite anoitece concretamente
E o fulgor das estrelas existe como se tivesse peso.

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	<i>vi</i>
RESUMO.....	<i>vii</i>
ABSTRACT.....	<i>viii</i>
INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I	
CONTEXTO PARA A EMERGÊNCIA DE UM PENSAMENTO.....	17
1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRÁTICO REFLEXIVO.....	19
1.1.1 <i>Definindo o problema.....</i>	19
1.1.2 <i>O novo olhar de Donald Schön para a problemática em questão...</i>	21
CAPÍTULO II	
NOTAS SOBRE ALGUNS CONCEITOS: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	27
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ANPED: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	27
2.2 NOTAS SOBRE ALGUNS CONCEITOS.....	32
2.2.1 <i>“Sociedade do Conhecimento”: As ilusões de uma sociedade idealizada.....</i>	32
2.2.2 <i>Epistemologia da Prática: algumas considerações sobre o conhecimento.....</i>	33
2.2.3 <i>Situando o Caráter da Reflexão.....</i>	37
2.3 DO “RECUO DA TEORIA” À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: A FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE.....	41
2.4 DELIMITANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	42
CAPÍTULO III	
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	48

3.1 RESULTADOS DA ANÁLISE.....	73
3.1.1 <i>Competências básicas na formação prática reflexiva.....</i>	73
3.1.2 <i>Formação docente a serviço das demandas sociais.....</i>	75
3.1.3 <i>Fundamentos da postura reflexiva no processo de ensino-aprendizagem.....</i>	77
3.1.4 <i>Prática como lugar de reflexão e adaptação a diferentes contextos.....</i>	80
3.1.5 <i>Crítica à racionalidade técnica e científica.....</i>	83
3.1.6 <i>Pesquisa como eixo formador.....</i>	87
3.1.7 <i>Projeto de formação a partir da troca de experiências.....</i>	92
3.1.8 <i>Formação do professor-pesquisador: aproximações à prática reflexiva.....</i>	95
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 98
 REFERÊNCIAS.....	 105
 ANEXOS.....	 110

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: RELAÇÃO DE TRABALHOS PUBLICADOS E TRABALHOS IDENTIFICADOS COMO PERTENCENTES À PERSPECTIVA DO PRÁTICO REFLEXIVO, EM CADA REUNIÃO ANUAL DA ANPED.....	28
TABELA 02: RELAÇÃO DOS PRINCIPAIS AUTORES QUE DISCUTEM A PRÁTICA REFLEXIVA E CITADOS NOS TRABALHOS PUBLICADOS NA ANPED, ANO A ANO.....	29
TABELA 03: APRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS-CHAVE UTILIZADOS E QUANTIDADE DE TRABALHOS EM QUE APARECEM	31
TABELA 04: APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS E CONCEITOS-CHAVE ENCONTRADOS.....	44
TABELA 05: RELAÇÃO DO NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE POR ANO.....	48
TABELA 06: MODELO DE IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS E FICHAS DE REGISTRO.....	49
TABELA 07: APRESENTAÇÃO DOS AUTORES E OBRAS ENCONTRADOS COMO PRINCIPAIS REFERÊNCIAS NOS TRABALHOS DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED E QUE DISCUTEM A PRÁTICA-REFLEXIVA.....	111

RESUMO

O objetivo da pesquisa é apontar o impacto da formação prática reflexiva na produção de conhecimento da área de formação de professores, a partir dos trabalhos apresentados e publicados pela Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED). Para o levantamento dos dados da pesquisa, destacamos os artigos apresentados e publicados em forma de comunicação oral, no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da ANPEd, a partir do ano 2000 até 2007, inclusive. Nesse levantamento, procuramos identificar os sentidos/significados atribuídos à categoria professor reflexivo na produção do conhecimento na área da Formação de Professores em Educação; captar o movimento de emergência das propostas acerca da prática reflexiva na pesquisa sobre a formação de professores e; problematizar os caminhos da formação profissional do docente a partir da produção do conhecimento sobre o tema. A seleção dos trabalhos analisados foi realizada em duas etapas: Inicialmente por meio das referências bibliográficas dos mesmos, totalizando 125 trabalhos dentre os 183 do total neste período. Em seguida, elucidamos alguns conceitos que permeiam a proposta da prática reflexiva, identificamos quais trabalhos possuíam tais conceitos em seu corpo teórico e selecionamos aqueles que apresentavam cinco ou mais conceitos dos que foram destacados. Nesta fase de seleção, totalizamos 22 trabalhos, os quais fizeram parte da nossa análise final. Para análise criteriosa dos trabalhos, construímos uma ficha de registro que nos possibilitou sintetizar as principais idéias dos autores e os pressupostos epistemológicos criticados e defendidos nos artigos publicados na ANPEd nos últimos oito anos. A análise da produção de conhecimentos baseou-se na metodologia de análise de conteúdo e na técnica de análise temática. Neste sentido, elencamos alguns elementos de análise convergentes nos trabalhos para a estruturação de nossa apresentação e discussão dos resultados. Esses elementos nos permitiram fundamentar algumas considerações em torno do conhecimento e prática pedagógica dos professores e futuros docentes. Os resultados nos permitiram perceber ainda, uma ampla representação das proposições para a prática-reflexiva, definida pelo autor Donald Schön, na produção de conhecimentos em educação/formação de professores no país e que indicam certas premissas fundamentais para o direcionamento dos currículos e cursos de formação. Premissas baseadas nas críticas à ciência e transmissão de conhecimentos científicos em favor da formação pela pesquisa da prática cotidiana e troca de experiências através da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Prática Reflexiva; Reflexão; Conhecimento.

ABSTRACT

The objective of the paper is to show the impact of the reflective practice formation on production of knowledge of the area of teacher's education, from the studies presented and published by the National Association of Graduate in Education (ANPED). For the analysis of the research's data, we highlighted the papers presented and published in the form of oral communication in the Working Group (GT) Teacher's Education of ANPEd, from 2000 to 2007, including. In this research, we tried to identify the senses / meanings attributed to the reflective practitioner in the production of knowledge in the area of teacher's education in Education; to capture the movement of emergency of the proposals on the reflective practice in research about teacher's education and; to problematize the ways of the professional/teacher's formation from the production of knowledge on the subject. The selection of the works reviewed was conducted in two stages: initially through the references of them, totalizing 125 jobs among the total 183 in this period. Then, we explained some concepts that permeate the proposal of reflective practice, we identified which works had these concepts into their theoretical body and selected those who had five or more of the concepts pointed out. At this stage of selection, we had a total of 22 works, which were part of our final analysis. For thorough analysis of the works, we built a form that allowed us to summarize the main ideas of the authors and the epistemological assumptions criticized and defended in the papers published in ANPEd over the past eight years. The analysis of the production of knowledge, based on the methodology of content analysis and the technique of thematic analysis. Accordingly, we listed some elements of analysis that were converges in the works for the structuring of our presentation and discussion of results. These elements had enabled us to explain some considerations about the knowledge and pedagogical practices of teachers and future teachers. Results showed us, a broad representation of propositions for the reflective practice, defined by author Donald Schön, in the production of knowledge in education / teacher's education in the country and indicating certain basic prerequisites for the direction of the curriculum and formation courses. Assumptions based on criticism of the science and transmission of scientific knowledge in favor of education for the research of daily practice and exchange of experiences through reflection in action, reflection about the action and about the reflection in action.

Keywords: Teacher's Education; Reflective Practice; Reflection, Knowledge.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como ponto de partida minhas indagações e inquietações quanto ao papel e atitude de futuros professores diante do processo de ensino-aprendizagem, o olhar que lançam sobre a teoria, o conhecimento científico e a realidade social. Tais questionamentos surgem, inicialmente, de minha experiência como aluna do curso de graduação em Educação Física (habilitação em Licenciatura Plena) da Universidade Federal do Paraná, onde ingressei no ano de 2001 e participei, desde o primeiro ano, de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo de minha graduação, ao mesmo tempo em que percebia a importância dos três eixos para a minha formação, preocupava-me a falta de articulação entre pesquisa e ensino nos espaços de aula das disciplinas do curso. Naquele momento, minha percepção indicava para uma teoria bastante distanciada da realidade e, por isso, incapaz de sustentar a prática social.

Com olhar voltado às contradições e rupturas nesta relação entre a teoria e a prática presentes em nossa formação, novas problemáticas começavam a surgir relacionadas, principalmente, aos caminhos que tomavam as propostas e concepções para a formação docente.

Neste curto caminho, iniciei meus estudos na tentativa de compreender as teorias e proposições que poderiam dar conta de fundamentar algumas respostas para os problemas enfrentados durante a formação docente. O resultado destas pesquisas iniciais foram duas monografias elaboradas como requisitos para conclusão e certificação do curso de graduação em Educação Física¹ e de especialização em Educação Física Escolar², concluídas no ano de 2004 e 2007 respectivamente.

Minhas pesquisas iniciais proporcionaram levantar algumas considerações sobre a formação de professores nos últimos anos (MARQUES, 2005; 2007). Dentre

¹ MARQUES, Hellen Jaqueline. **Conhecimento e reflexão na formação de professores**. Monografia (Graduação em Educação Física – Licenciatura Plena). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2004.

² MARQUES, Hellen Jaqueline. **Conhecimento na Formação de Professores: os (des) caminhos de uma prática reflexiva**. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

elas destaca-se a perspectiva da prática reflexiva, definida e proposta pelo autor Donald Schön (1995³, 2000⁴).

Schön, em seus estudos, parte da crítica à dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. O autor toma como ponto de partida as considerações extraídas do campo da arquitetura e formação profissional, reorganiza-as e as introduz na área da formação e prática docentes.

De acordo com esse autor, assim como de inúmeros autores na área da Educação, em nível nacional e internacional que têm debatido sobre essa perspectiva (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995, 2008; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2002), há nos cursos de formação inicial e continuada de professores uma hierarquia entre os conhecimentos teórico-científicos em detrimento da prática pedagógica do professor.

Segundo Schön, as faculdades de educação buscam posição privilegiada na sociedade através da formação acadêmica baseada em conhecimentos teóricos científicos.

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

A proposta do autor, portanto, é balizada por estes dois pressupostos questionados na formação acadêmica: a de que o conhecimento científico é útil para os profissionais e de que este conhecimento prepara os estudantes para a realidade prática. Schön propõe uma nova configuração para a formação de professores, uma formação que deverá efetivar-se a partir da prática reflexiva dos docentes.

Diante disso, o autor define alguns pressupostos para a efetiva ação do professor prático reflexivo por meio da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

³ SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91

⁴ SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Esta perspectiva da prática reflexiva, também tem sido alvo de estudos e críticas em obras de diversos autores, como DUARTE, 2003a, 2003b, 2006a, 2006b; MORAES, 2003a; MORAES e TORRIGLIA, 2003; ARCE, 2001; CARDIM, 2002; FACCI, 2004. Esses autores apontam a desvalorização do conhecimento científico no processo de formação do professor prático reflexivo e suas possíveis consequências para a apreensão e compreensão do real pelos sujeitos envolvidos nos processos ensino aprendizagem.

Neste sentido, a partir de 2006, como professora da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, pude observar, *in loco*, uma das formas como se efetivava a relação entre a teoria e a prática na realidade da escola e nos cursos de formação continuada ofertados a nós, professores. O que suscitou mais uma vez novos questionamentos quanto ao processo de formação docente. Que teoria? Que prática? Que tipo de reflexão se propunha?

Estes questionamentos nos levaram a problematizar qual tem sido o direcionamento de pesquisadores e estudiosos da área da Educação e Formação de Professores no Brasil para os processos de formação, tendo como foco a produção e socialização do conhecimento produzido.

Deste modo, apresentamos nossos objetivos para a presente pesquisa:

- 1) Identificar os sentidos/significados atribuídos à categoria professor reflexivo na produção do conhecimento na área da Formação de Professores em Educação;
- 2) Captar o movimento de emergência das propostas acerca da prática reflexiva na pesquisa sobre a formação de professores;
- 3) Problematizar os caminhos da formação profissional/docente a partir da produção do conhecimento sobre o tema.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como referência a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), pois acreditamos que esta nos fornece um amplo acervo do que se tem produzido sobre Educação no país e por ser um dos mais importantes fóruns de debates e divulgação dessa produção no campo educacional brasileiro.

Fundada em 1976, por iniciativa de alguns Programas de Pós-Graduação do Brasil, a entidade reúne entre seus associados sócios institucionais (Programas de

Pós-Graduação em Educação - PPGE's) e individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação) ⁵. A associação promove Reuniões Anuais com mesas redondas, conferências, debates, encontros dos grupos de trabalho de diversas áreas temáticas, apresentação de trabalhos e pôsteres, entre outras atividades, e a publicação da Revista Brasileira de Educação (RBE). Essas e outras ações que integram a agenda da ANPED buscam alcançar seus objetivos, dentre os quais destacamos: “fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio e; estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão” (ANPED, 2008).

A ANPED reúne, portanto, com expressividade, a produção do conhecimento da área da Educação e das subáreas a ela relacionadas. Sendo essas organizadas em 22 Grupos de Trabalho (GTs): GT 02 – História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais e Educação; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; **GT08 – Formação de Professores**; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Afro-Brasileiros e Educação; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

Os Grupos de Trabalho “constituem núcleos disseminadores de informações sobre suas temáticas específicas, atuando durante todo o ano e nas reuniões anuais da ANPEd” (ANPEd, 2008).

Neste contexto, ressaltamos nossa problemática para elaboração da pesquisa:

A categoria professor reflexivo tem sido o fundamento dominante nos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd)?

⁵ Fonte: ANPEd: www.anped.org.br

A partir da problemática inicial, emergiram outras questões que foram importantes para nortear nossa investigação:

A partir das propostas para a formação docente, baseadas na formação do professor prático-reflexivo, qual a relação entre teoria e prática? Qual a relação entre saberes e conhecimento científico? Qual o significado do termo “reflexão” de acordo com os pressupostos da prática-reflexiva? O que a produção do conhecimento na área da Educação no Brasil, tem apontado como principal referência para as propostas para formação de professores?

Brzezinski e Garrido (2001) realizaram um estudo intitulado: *Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998*. O estudo, com uma amostra de 70 trabalhos, foi organizado de acordo com cinco descritores: “formação inicial de professores, formação continuada, práticas pedagógicas, profissionalização docente e revisão de literatura” (p. 82).

Para a formação inicial de professores as autoras detectaram novas perspectivas que direcionam para uma nova concepção de formação, em que “as relações entre os referenciais teóricos e a prática neles expressas permitiram constatar que o saber se articula ao saber fazer e o saber ser” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 86). Essas duas idéias quanto aos significados do saber, corroboram com a nova centralidade que as pesquisas sobre formação continuada de professores deram a partir do ano de 1996. Segundo as autoras, nesse período, “os investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 87), e indicam os autores Schön, Stenhouse, Nóvoa, Garcia, Zeichner, Perrenoud, Gimeno Sacristán e Alarcão como principais referências para estes pesquisadores.

Portanto, tomamos como ponto de partida para nossa problemática o estudo já realizado no mesmo *locus* de produção de conhecimento sobre a formação de professores, definindo, assim, o período das publicações dos trabalhos do GT em que nossa pesquisa se baseou.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada com os trabalhos publicados a partir dos anos 2000, inclusive, na tentativa de captar a tendência dos estudos na linha da

prática reflexiva, tendo como ponto de partida o estudo citado e realizado neste mesmo GT (Brzezinski e Garrido, 2001).

A pesquisa que doravante apresentaremos partiu da análise documental, pois segundo Ludke e André (2004), qualquer material, desde leis e regulamentos até discursos, diários e arquivos, quando fonte de informação para a pesquisa é considerado um documento.

Assim, realizamos um levantamento dos artigos apresentados e publicados no GT Formação de Professores da ANPEd, através do *site* e do CD-ROM histórico da entidade, no período de 2000 a 2007.

Para o desenvolvimento da pesquisa seguimos os seguintes passos metodológicos:

- a) Identificação e contextualização da proposta para a formação de professores baseada na prática reflexiva, buscando compreender a trajetória de seu desenvolvimento e seus pressupostos teórico-metodológicos;
- b) Definição de critérios para a seleção e levantamento dos dados da pesquisa;
- c) Identificação, apresentação e discussão de conceitos considerados importantes no campo da prática reflexiva para a compreensão de seu constructo teórico e análise dos dados;
- d) Construção de uma ficha de registro como instrumento de apoio para análise dos trabalhos;
- e) Análise inicial dos trabalhos, preenchimento da ficha de registro;
- f) Definição criteriosa dos elementos constituintes da pesquisa, elaborados a partir da análise dos trabalhos e da ficha de registro;
- g) Análise geral a partir dos elementos convergentes encontrados nos 22 artigos analisados, na tentativa de compreender melhor o “campo professor reflexivo” e poder desenhar uma crítica;
- h) Elaboração das considerações finais.

Sendo assim, a análise de conteúdo foi a base para o desenvolvimento metodológico deste trabalho. Esta metodologia para análise, segundo Gomes (1999, p. 74), tem como uma de suas funções “a descoberta do que está por trás dos

conteúdos manifestos”, ou seja, é preciso ir além do que aparentemente se comunica. A análise de conteúdo não é simplesmente um conjunto de procedimentos técnicos, mas sim “faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais” (MINAYO, 2000, p. 199). Durante nossa investigação utilizamos a técnica de análise temática que abrange três diferentes fases: *Pré-análise*, que se refere à organização do material a ser analisado, à leitura exaustiva e retirada das categorias que irão orientar a análise; *Exploração do material*, fase que consiste na exploração e estudo aprofundados do material; e *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, fase em que procuramos desvendar o conteúdo que se manifesta, pois “nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (Gomes, 1999, p. 76).

Nossa pesquisa foi organizada em três capítulos, os quais passamos a apresentar juntamente com seus conteúdos correspondentes.

No primeiro capítulo, *Contexto para a emergência de um pensamento*, apresentamos o contexto em que emerge a demanda para uma nova concepção de educação, conhecimento e formação docente na sociedade hodierna e discutimos a proposta para a formação do professor prático-reflexivo. Neste sentido, procuramos evidenciar seus pressupostos epistemológicos, políticos e filosóficos, relacionando esta formação à prática pedagógica do professor.

No capítulo II, *Notas sobre alguns conceitos: a produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil*, definimos nosso campo empírico para a pesquisa e os critérios para seleção dos trabalhos a serem analisados. Posteriormente, explicitamos alguns conceitos que perpassam a perspectiva da prática reflexiva, elucidando seus sentidos e significados na educação e formação docente. A discussão em torno de tais conceitos nos auxiliou na construção e elaboração das análises dos artigos do GT Formação de Professores da ANPEd, apresentados neste capítulo. O capítulo III, *Análise da produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil*, refere-se à análise dos trabalhos a partir de alguns elementos constituintes e que foram convergentes nos 22 trabalhos apresentados e analisados.

Em seguida elaboramos nossas considerações finais que de certo modo iniciam uma nova fase, um novo olhar, para a produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil. Nossas considerações finais estão desenhadas

nesta sessão de modo a responder nossa problemática central e às questões formuladas a partir da mesma e apontar outros questionamentos que possam contribuir para a área da Educação e Formação de Professores. Além de socializar e tecer algumas idéias quanto ao papel destas e do próprio professor na compreensão e reflexão crítica da sociedade atual.

Capítulo I

CONTEXTO PARA A EMERGÊNCIA DE UM PENSAMENTO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao longo das últimas décadas, de acordo com os trabalhos de Frigotto (1996; 2000), deram grande destaque à educação na formação do trabalhador. Esse destaque decorre, inclusive, dos questionamentos quanto à eficácia desta formação, na adaptação e utilização direta dos conhecimentos advindos dos processos de ensino e aprendizagem, na resolução dos impasses e problemas encontrados no cotidiano do trabalhador.

Em decorrência de fatos como este, cria-se a demanda de um “novo trabalhador” e, em razão disto, de uma nova formação deste. Neste caso, a pergunta crucial a ser feita, para a sociedade em geral, e respondida por diferentes setores, é: Quem são os responsáveis por esta formação?

Diretamente responsável pela formação dos sujeitos, temos o professor, que também deverá passar, necessariamente, por uma nova formação. Sendo assim, a formação docente ganha destaque por ser responsável em transmitir as competências necessárias à força de trabalho, dentro de um determinado sistema de diretrizes, currículos e projetos políticos pedagógicos.

Portanto, as atenções se voltam para as tarefas, atitudes e funções designadas à prática da docência, levam a sociedade e os setores responsáveis pela gestão da educação a repensarem o processo de formação destes professores, para atender às expectativas mundiais da organização advinda do mundo do trabalho.

A formação requerida aos trabalhadores baseia-se em conceitos como polivalência, qualidade total, flexibilidade, reflexão e criatividade, que sofrem um forte processo de resignificação.

As políticas de educação voltadas para o aprimoramento do docente têm como objetivo novas propostas, tendo como diretriz para o conhecimento relevante nessa formação, aquele que se restringe ao cotidiano, à solução de problemas imediatos da prática (ARCE, 2001; DUARTE, 2003b; MORAES e TORRIGLIA, 2003).

Aliado a esta idéia surge o conceito de ‘prática reflexiva’, tendo como um de seus principais objetivos a formação do professor prático reflexivo, em que a

reflexão da prática imediata é entendida como o único aspecto fundamental para a construção de um possível conhecimento.

A prática reflexiva é definida e conceituada a partir das formulações do autor norte-americano Donald Schön (1995; 2000), que procura orientar qual, ou quais, os conhecimentos relevantes na formação dos professores e conseqüentemente dos trabalhadores na sociedade contemporânea.

Donald Schön tem como ponto de partida para seus estudos as observações realizadas da prática dos profissionais, nas pesquisas relacionadas com os currículos de formação profissional e no pensamento de outros autores como John Dewey, principal influência em suas obras.

O profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action* (DEWEY, 1933, 1947, 1993). [...] De certa forma, Schön (1983, 1987, 1991, 1994, 1996) *revitalizou* e conceituou mais especificamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação (PERRENOUD, 2002, p. 13-14). Grifos do autor.

Essa questão epistemológica, que embasa a formação do professor prático reflexivo, atualmente é amplamente divulgada no campo das pesquisas sobre formação de professores e defendida por diversos pesquisadores, como PERRENOUD (2002); ZEICHNER (1993), NÓVOA (1995a) e; ALARCÃO (2001).

Uma das principais obras de difusão do pensamento de Schön no Brasil, o livro “Educando o Profissional Reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem” (DONALD SCHÖN, 2000), traz de modo propositivo as idéias e concepções do autor para a formação profissional, e é sobre essa proposta que versaremos nas próximas linhas desta pesquisa.

Schön aponta a ineficácia dos currículos na formação dos profissionais, pois estes enfatizam o conhecimento científico elaborado e, segundo o autor, não atingem o que é realmente necessário, ou seja, as situações problemas encontradas na prática cotidiana.

As respostas para este “impasse” estariam, portanto, na valorização da experiência e na reflexão da própria ação que a proporciona. Essa diretriz configura o eixo da proposta da prática reflexiva, baseada na epistemologia da prática profissional.

1.1 A Formação do Professor Prático Reflexivo

1.1.1 Definindo o problema

Tendo em vista sua intenção de propor uma “nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional”, (SCHÖN, 2000, p. vii), Schön utiliza-se de uma metáfora para expor as contradições que acreditamos ser o cerne do debate de suas proposições. Para fundamentar sua proposta o autor distingue, portanto, dois planos para os problemas sociais nos quais situa o lugar da pesquisa.

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (Schön, 2000, p. 15).

Segundo o autor, a pesquisa e a teoria estão num plano mais elevado e não são correspondentes a problemas realmente importantes e de interesse da humanidade. Esses, em segundo plano, definido pelo autor como mais baixo e “pantanoso”, requerem outras soluções através de investigações não rigorosas. Essa é a principal referência à suposta crise de confiança no conhecimento teórico, advindo das pesquisas nas diferentes áreas, de acordo com Schön. Ou seja, o conhecimento profissional pertencente à ciência, não corresponde à prática e suas indeterminações, que se apresentam como problemas.

Não obstante,

A crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional. Se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva (SCHÖN, 2000, p. 18).

Pois,

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos do saber escolar. [...] Simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios (SCHÖN, 1995, p. 91).

A construção da crítica à educação profissional e às universidades parte de um suposto dilema entre rigor e relevância. Dilema que estaria presente nos currículos causando uma oposição entre a pesquisa e a prática, pois, segundo Schön (2000) estão baseados no caráter científico e apóiam-se nas ciências como forma de status acadêmico. Neste sentido, a sua crítica parte da afirmação de que a pesquisa acadêmica e o conhecimento ensinado nas faculdades e universidades não são de caráter útil e não se aplicam às demandas da realidade prática (SCHÖN, 2000).

Nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil. [...] Ao mesmo tempo, os educadores profissionais têm deixado cada vez mais clara suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação (SCHÖN, 2000, p. 20).

Para responder aos questionamentos quanto à distância observada e acusada pelo autor entre prática (competência profissional), pesquisa acadêmica e científica, Donald Schön procura “virar o problema de cabeça para baixo” e apresenta sua concepção de formação, conhecimento e prática pedagógica.

1.1.2 O novo olhar de Donald Schön para a problemática em questão

Ao definir o problema que está presente na concepção de ensino das Universidades, Schön redefine o modo de conceber o problema entre prática e conhecimento profissional.

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p. 22).

Sendo assim, para solidificar sua proposta, Schön toma como exemplo a experiência dos ateliês de ensino e formação artística, afirmando que estes

contêm, no seu melhor, as características de um *practicum* reflexivo. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos ateliês de design arquitectónico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o design (1995, p. 89).

Esta concepção de ensino, balizada pelo *practicum*, é ainda qualificada perante um mundo virtual, que seria a representação do mundo real. E, é neste mundo virtual, que se dá o processo de aprendizagem a partir da prática reflexiva, onde se é permitido fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros e tentar novamente, de outro modo (SCHÖN, 1995). O ensino prático reflexivo toma como ponto de partida “a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o ‘pensar o que fazem enquanto fazem’) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito” (SCHÖN, 2000, p. vii).

Diante desse ponto de vista, determinadas premissas são formuladas tendo como base categorias, que visam distanciar o conhecimento adquirido através da

pesquisa científica, como “talento” e “intuição”, e irão apontar qual concepção de conhecimento e prática pedagógica está circunscrita à prática reflexiva.

São elas:

1. Profissionais considerados mais competentes têm certo “talento artístico” que está no núcleo de sua prática.
2. Esse talento é uma forma de “saber” e deve ser conhecido através da performance de profissionais mais competentes, considerando sua rigorosidade e diferenciação dos modelos padrões de conhecimento.
3. O talento artístico parte da competência de sistematizar problemas, implementar e improvisar para, que seja possível, aplicar na prática o conhecimento advindo da ciência e da técnica.

Todos estes processos fazem parte das competências que o profissional demonstra em resolver os problemas presentes em suas práticas. Essa capacidade de resolução de problemas da prática é uma das qualidades do profissional reflexivo, que de acordo com os autores defensores desta proposta, está no centro do exercício de uma profissão (PERRENOUD, 2002; SCHÖN 2000).

Quando, nas primeiras décadas deste século, as profissões especializadas começaram a apropriar-se do prestígio da universidade, colocando nela suas escolas, ‘profissionalização’ significava a substituição do talento artístico pelo conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, os educadores mais uma vez começaram a ver o talento artístico como um componente essencial da competência profissional e a questionar se as faculdades fariam ou deveriam fazer qualquer coisa a respeito e, sendo assim, como a educação para o talento artístico pode ser coerente com o núcleo do currículo profissional de ciência e técnicas aplicadas (SCHÖN, 2000, p. 23).

Da mesma forma que a problemática da prática competente e o conhecimento profissional são postos de cabeça para baixo, também é necessário questionar de que modo a educação está, ou deveria estar, direcionada para a aprendizagem do talento artístico.

O melhor método para aprendizagem é aquele que prioriza o conhecimento prático, visto que muitas experiências e conhecimentos não podem ser explicados

verbalmente, precisam, portanto, ser apreendidos através do fazer, da performance e de certa espontaneidade. Na definição dos autores, a educação deve voltar-se para o desenvolvimento dos saberes dos profissionais (PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2000).

Esses autores definem as situações problemas da prática como caóticas e complexas, por isso, não suscetíveis à aplicação de receitas, manuais e teorias do conhecimento profissional para sua solução.

E, porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (SCHÖN, 2000, p.17).

Para o tratamento das problematizações que surgem do cotidiano e das situações em que o profissional necessita da sua capacidade de resolução de problemas, há que se mobilizar a criatividade. Assim, em todo profissional, em todos os ofícios, necessita-se garantir a autonomia no trabalho para que se construam ações efetivas e acertadas quando as prescrições são falhas.

Neste sentido, os currículos das Instituições de Ensino Superior deveriam priorizar o ensino e a preparação do acadêmico, para que este adquira todas as competências necessárias para enfrentar as diversas singularidades da prática do cotidiano. Essa perspectiva se refere não apenas à formação inicial, mas está atrelada, inclusive, à formação continuada.

Para ressaltar esse ponto, Donald Schön, utiliza o exemplo da formação de professores e as críticas quanto ao fracasso da educação pública, afirmando que “aqui, a educação para o talento artístico está envolvida na questão mais ampla da legitimidade da educação profissional” (SCHÖN, 2000, p. 24). Reafirmando seu ponto de vista, cita como exemplo a educação para as artes, onde, “tudo é ensino prático...” (*Ibidem*).

as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional (SCHÖN, 2000, p. 25).

Deste modo, a formação inicial e contínua deveria orientar-se para a prática reflexiva, deixando de lado as atualizações quanto aos conhecimentos disciplinares, didáticos e tecnológicos, e se ater a um treinamento intensivo no qual os processos de formação priorizem a resolução de problemas práticos e análises de procedimentos, através dos saberes profissionais.

Essa formação para resolução de problemas cotidianos, a partir dos saberes que cada profissional constrói em sua prática, pressupõe o desenvolvimento de competências, denominada de pedagogia das competências. O autor Newton Duarte (2003a) defende a tese, de que a pedagogia das competências está presente no grupo de correntes educacionais baseadas nas perspectivas do aprender a aprender, ou seja, construtivismo, Escola Nova e na linha de estudos sobre o “professor reflexivo” (p. 06).

O lema “aprender a aprender” carrega consigo significados traduzidos em valores, expressos em documentos educacionais. Duarte (2003a) cita estes valores na intenção de expor quatro posicionamentos do lema “aprender a aprender”.

O primeiro deles tem em sua teoria a seguinte formulação: “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (p. 07), ou seja, há uma valorização da aprendizagem a partir de um processo individual.

Uma das justificativas propostas para essa afirmação é o desenvolvimento da autonomia intelectual, considerando que a aprendizagem através da transmissão de conhecimentos poderia ser um obstáculo a ela. Schön assim define o processo de ensino-aprendizagem: “Ao estudante não se pode *ensinar* o que ele precisa saber, mas se pode instruir” (2000, p. 25), pois “os alunos aprendem fazendo, e os instrutores são mais orientadores do que professores” (2000, p. 27).

A idéia desenvolvida no primeiro posicionamento está relacionada ao segundo, pressupondo uma hierarquização no processo educativo e social, de modo que a aquisição/aprendizagem do método de construção de conhecimento é mais importante e necessária do que adquirir e se apropriar do conhecimento científico já produzido socialmente.

Aliado aos dois primeiros posicionamentos está o terceiro, no qual as atividades do aluno devem ser impulsionadas por seus próprios interesses e

necessidades. Isso corresponderia dizer que a educação e o conhecimento devem ser funcionais no processo de aprendizagem do aluno, já que este constrói seu próprio método de conhecer.

Não obstante ao fato de que a aquisição do método de conhecer é mais importante que o conhecimento elaborado, a aprendizagem por si mesma é hierarquicamente melhor que aquela adquirida por meio de conhecimentos transmitidos por outrem e, portanto, a educação deve ser baseada nos interesses e necessidades individuais. Entretanto, são interesses e necessidades “conformadas”, “projetadas” nos indivíduos, como nos indica o quarto posicionamento, partindo da premissa que a educação e os conhecimentos a ela inerentes, devem estar a serviço das mudanças da sociedade. Ou seja, parte-se do fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica e em constante processo de mudanças, portanto, os sujeitos que a ela pertencem, devem estar preparados para acompanhar e se adaptar às novas condições. Assim, os indivíduos não podem deixar de se atualizar e renovar seus “saberes” para acompanhar as transformações.

A nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. [...] O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2003a, p. 10-11).

Fica evidente, na análise de Duarte, o ideal competitivo e de acomodação/adequação ao sistema social vigente presente no lema “aprender a aprender” e sua estreita relação com a formação profissional/docente a partir da epistemologia da prática.

Para tanto, a aprendizagem através da instrução, deve priorizar algumas características: o conhecimento-em-ação, no qual o aluno construirá seu saber a partir da experimentação; habilidade de argumentar quanto à totalidade do problema, pois poderá aprender através de questões particularizadas e menores que envolvem seu projeto; habilidade de reconhecer as qualidades que são desejáveis e

indesejáveis em sua ação; habilidade de descrever essas qualidades; habilidade de ser reflexivo e criativo, proporcionando novos saberes (SCHÖN, 2000).

Talvez, então, aprender *todas* as formas de talento artístico profissional dependa, pelo menos em parte, de condições semelhantes àsquelas nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas ‘tradições da vocação’ e os ajudem, através da ‘fala correta’, a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver. Deveríamos, então, estudar a experiência de aprender por meio do fazer e o talento artístico da boa instrução. Deveríamos basear nosso estudo na hipótese de trabalho de que os dois processos são inteligentes e – dentro de limites a serem descobertos – inteligíveis. E deveríamos buscar exemplos, onde quer que pudéssemos encontrá-los – no currículo dual das escolas, nos aprendizados e nas atividades de ensino prático que os profissionais encontram ou criam para si mesmos e nas tradições divergentes de ateliê e conservatório (SCHÖN, 2000, p. 25).

Tendo exposto os principais eixos teórico-metodológicos que perpassam a formação do professor prático reflexivo, iremos ressaltar alguns conceitos-chave essenciais para a compreensão do termo: “prática reflexiva”. Entre eles qual o entendimento do conceito de reflexão e saberes e qual o impacto destes conceitos na produção de conhecimentos sobre formação de professores no Brasil.

CAPÍTULO II

NOTAS SOBRE ALGUNS CONCEITOS: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

2.1 Formação de Professores e a ANPEd: Alguns apontamentos sobre a produção de conhecimentos

Conforme já salientamos no início desta pesquisa, para ilustrar o quadro da produção de conhecimentos acerca da formação docente no Brasil, tomamos como ponto de partida para nossas análises os trabalhos apresentados e publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, ANPEd. A ANPEd⁶ tem grande representatividade na produção de conhecimentos em diversas áreas da educação no Brasil e entre os grupos de estudos, que integram as reuniões anuais da entidade, temos o GT Formação de Professores, o qual constitui o objeto de nossa pesquisa.

Inicialmente, realizamos um levantamento dos artigos apresentados e publicados no GT Formação de Professores nas reuniões anuais da ANPEd entre os anos de 2000 e 2007, inclusive. Neste período, foram organizadas 08 (oito) reuniões anuais com um total de 183 trabalhos aceitos no GT Formação de Professores (na categoria comunicação oral) e publicados nos Anais dos eventos.

Dentre estes trabalhos realizamos uma seleção prévia a partir das referências bibliográficas de cada artigo, sendo assim, destacamos os trabalhos que continham em suas referências autores que discutem a prática reflexiva⁷. Nesta primeira fase, totalizamos 125 trabalhos, ou seja, 68% do total, no período pesquisado, conforme a tabela 01. Este dado comprova a grande representatividade dos autores que debatem sobre a prática reflexiva na pesquisa em formação profissional, pois essa perspectiva, conforme indica a tabela abaixo, pode ser considerada como

⁶ O sistema Qualis da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) qualifica os veículos de socialização da produção intelectual a partir de uma classificação quanto ao âmbito de circulação (local, nacional, internacional) e à qualidade dos mesmos (A, B, C) por área de avaliação (CAPES, 2008). Na área da Educação os Anais da Reunião Anual da ANPEd são avaliados com o conceito “A internacional”, o que no ranking proposto pela agência corresponde ao grau último de qualidade na produção e socialização de conhecimentos. Fonte: www.ppe.uem.br/qualis/qualis_eventos.doc. Acessado em 08 de novembro de 2008.

⁷ Tomamos como base o título das obras citadas nos artigos, assim como os autores já referenciados neste estudo.

hegemônica na produção de conhecimentos sobre formação de professores no Brasil.

Tabela 01: Relação de trabalhos publicados e trabalhos identificados como pertencentes à perspectiva do prático reflexivo, em cada Reunião Anual da ANPEd

Ano	Reunião Anual	Total de trabalhos	Trabalhos identificados
2000	23ª R.A.	11	08
2001	24ª R.A.	17	13
2002	25ª R.A.	17	13
2003	26ª R.A.	11	09
2004	27ª R.A.	22	19
2005	28ª R.A.	45	27
2006	29ª R.A.	29	18
2007	30ª R.A.	31	18
Total		183	125

Fonte: www.anped.org.br

Os trabalhos que integram as reuniões e publicações anuais da ANPEd são, em sua maioria, trabalhos concluídos em mestrados e doutorados no país, além de estudos realizados por grupos de pesquisas das IES (Instituições de Ensino Superior).

Os principais autores encontrados como referência nas discussões que circunscrevem o tema da epistemologia da prática e prática reflexiva foram: SCHÖN, Donald; NÓVOA, Antonio; PERRENOUD, Philippe; ZEICHNER, Kenneth; ALARCÃO, Isabel; TARDIF, Maurice; PIMENTA, Selma; HUBERMAN, Michael.

Através da tabela abaixo podemos observar a expressiva influência desses autores na produção de conhecimentos sobre a formação de professores na ANPEd.

Tabela 02: Relação dos principais autores que discutem a prática reflexiva e citados nos trabalhos publicados na ANPEd, ano a ano

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
ALARCÃO	02	01	02	01	01	02	02	--	11
HUBERMAN	01	--	--	--	01	03	02	05	12
NÓVOA	03	10	07	06	11	15	11	06	69
PERRENOUD	04	07	07	06	05	06	04	04	43
PIMENTA	--	02	01	02	04	03	05	03	20
SCHÖN	05	08	06	03	06	09	04	01	41
TARDIF	--	04	05	04	06	06	07	12	44
ZEICHNER	05	04	04	02	03	10	02	06	36

Fonte: www.anped.org.br

O autor português, Antonio Nóvoa⁸, se destaca no quadro acima por sua grande influência nos trabalhos publicados neste GT por todo o período analisado. A principal obra encontrada nas referências dos artigos pesquisados foi “Os professores e sua formação”, coordenada pelo autor e publicada pela Editora Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1995a.

A obra procura contribuir para o debate no campo da formação docente em Portugal, no entanto, tem como pano de fundo o cenário global da produção teórica na área, visto que a coletânea reúne textos de autores estrangeiros. De acordo com o próprio organizador da obra, “procurou-se agrupar uma série de ensaios com abordagens convergentes, de modo a sublinhar, talvez com alguma redundância, a necessidade de pensar doutro modo a problemática da formação de professores” (NÓVOA, 1995a, p. 10). O livro de modo geral, tem como objetivo contribuir para o debate em torno da formação docente sob três aspectos principais: 1) análise dos distintos projetos da profissão docente; 2) defesa da perspectiva dos professores como profissionais reflexivos e; 3) abordagem da relação entre a teoria e a prática na formação de professores a partir de novos ângulos (NÓVOA, 1995a).

O autor, após as apresentações, inicia a coletânea com seus estudos acerca do tema, nos permitindo identificar os enlaces com as idéias defendidas por Donald Schön, desde a concepção do problema até a redefinição no trato com as ciências e com a prática (entendida neste contexto como experiência individual) na formação docente e na educação de maneira geral. O processo de formação, segundo Nóvoa (1995b), deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, pois,

⁸ Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (p. 25).

De modo mais propositivo, o autor defende a criação de redes nas quais acontecem trocas de experiências e a partilha de saberes, que consolidam os espaços de formação mútua. Suas justificativas e argumentos atacam os modelos formativos das Universidades, como já apontava Schön, e baliza-os sob a perspectiva da experiência individual e identidade.

O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado 'educado'. [...] A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade (p. 25).

Assim como Antonio Nóvoa, outros autores, também, merecem destaque pelo expressivo número de referências nos 125 trabalhos selecionados nesta primeira fase da pesquisa. Entre eles podemos citar Maurice Tardif, que em 2007 aparece em 12 dos 18 trabalhos selecionados no ano. Sua influência na produção de conhecimentos sobre a formação docente tem grande impacto nos paradigmas de educação no país ao tratar especificamente, em muitas de suas obras, do conceito de *saberes* (TARDIF, 2000, 2002). Esse conceito defendido pelo autor fomenta as discussões em torno da relação entre conhecimento científico e saberes, como veremos com maior atenção no decorrer desta pesquisa.

Diante do grande número de trabalhos com referências às obras e autores que discutem de algum modo a formação reflexiva de professores, o passo seguinte foi delimitarmos o número final de trabalhos selecionados para análise.

Para tanto, definimos alguns conceitos-chave, que nos auxiliam no debate acerca das proposições para a formação do professor prático reflexivo, e que são elucidados no próprio eixo teórico-metodológico das propostas. São eles: Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação e; Reflexão da / na / sobre a prática.

O conceito "Reflexiva" engloba: ação reflexiva; prática profissional reflexiva; atitude reflexiva; postura reflexiva; escola reflexiva; teoria reflexiva; competências

reflexivas e; análise reflexiva. O conceito “Reflexivo” engloba: processos reflexivos; pensamento reflexivo; profissional reflexivo; crítico-reflexivo; prático reflexivo e; educadores reflexivos. Por sua vez, “Reflexão da/na/sobre a ação” englobou também os conceitos ação-reflexão-ação e ação-reflexão.

Tendo definidos os conceitos acima, os trabalhos identificados foram analisados para elucidar como os conceitos-chave aparecem nos trabalhos publicados no GT Formação de Professores e encontramos a seguinte relação entre os mesmos e a quantidade de trabalhos⁹:

Tabela 03: Apresentação da relação entre os conceitos-chave utilizados e quantidade de trabalhos em que aparecem

Conceito-chave	Total de trabalhos em que aparecem	Porcentagem
Prática reflexiva	22	17,6 %
Professor reflexivo	30	24 %
Reflexiva	51	40,8 %
Reflexivo	51	40,8 %
Saberes	96	76,8 %
Reflexão da / na / sobre a ação	31	24,8 %
Reflexão da / na / sobre a prática	47	37,6 %

Fonte: www.anped.org.br

Para melhor elucidarmos o conteúdo destes conceitos e seu possível impacto nas produções de conhecimentos e formação de professores no Brasil, procuramos dialogar com os mesmos, a partir da revisão de literatura sobre o tema.

⁹ Nesta seleção incluímos as citações presentes nos textos.

2.2 Notas sobre alguns conceitos...

2.2.1 “Sociedade do Conhecimento”: As ilusões de uma sociedade idealizada

Na busca de modificar os diversos setores da vida social, a fim de adaptá-los às exigências da configuração atual da sociedade, a educação desempenha um novo papel, e para tal precisa de uma nova pedagogia. Essa necessidade de mudanças, no que se refere à educação, é consequência do que percebemos ser uma demasiada esperança em relação às possibilidades, inclusive funções, da educação na formação dos indivíduos. Deposita-se total confiança e certa responsabilidade, pelo que chamam de futuro da nação, na educação brasileira, fazendo com que esta assuma uma prioridade ontológica para a efetivação deste quadro, a educação precisa moldar-se à nova formação requerida.

Sendo assim, no campo educacional surgem novos conceitos que irão direcionar a formação profissional / docente para os novos paradigmas de formação emergentes, tais como polivalência, qualidade total, flexibilidade, participação, formação abstrata e autonomia.

Aliada a tais conceitos, difunde-se atualmente na sociedade a idéia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”. A ideologia da “sociedade do conhecimento” elide as relações capitalistas de poder e de classe e enfraquece as críticas e as lutas que objetivam o fim do capitalismo (DUARTE, 2003a; FRIGOTTO, 1996), para tanto, busca-se direcionar os olhares e atenções para questões tidas como “atuais”, supondo que os pontos de crítica e de alvo das lutas estejam superados (DUARTE, 2003a).

Segundo Duarte, a crença na existência de uma sociedade do conhecimento é, “por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (2003a, p.13). Para o autor, essa idéia parte do subjetivismo da epistemologia “pós-moderna” e procura legitimar ideologicamente a organização social atual, o capitalismo. Para tanto, esta sociedade idealizada possui, ela mesma, algumas ilusões que irão distanciar a reflexão e a crítica da realidade.

A primeira delas, é que o conhecimento foi “amplamente democratizado” e que o acesso a este nunca esteve tão fácil. A segunda ilusão, diz respeito à

capacidade criativa em lidar com os conhecimentos, sendo que a aquisição dos mesmos não é um processo importante nos dias de hoje, pois já “estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano” (DUARTE, 2003a, p. 14).

As afirmações de que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento” (DUARTE, 2003a, p. 14), e que não há entre os conhecimentos diferenças de valor quanto à sua qualidade e possibilidade de explicação da realidade, estão presentes na terceira e quarta ilusão respectivamente.

A quinta ilusão faz alusão ao apelo à consciência dos sujeitos. Apoiada na idéia, de que a linguagem e os exemplos (de outros indivíduos) são a solução para a superação de grandes problemas da sociedade. Neste caso, deixa-se de lado a situação socioeconômica e política da realidade para ater-se a outra ilusão: de que os grandes problemas “existem como conseqüências de determinadas mentalidades” (DUARTE, 2003a, p.15).

Ao apresentar as ilusões da aclamada “sociedade do conhecimento”, Newton Duarte pretende provocar a reflexão e afirma que não devemos cair em outro “canto da sereia” de que simplesmente combatendo tais ilusões poderemos transformar a realidade que fabricou as mesmas.

O conceito de “sociedade do conhecimento” traz em si um movimento de crescente desvalorização do conhecimento científico e, paralelamente, a supervalorização dos saberes construídos na prática, o que legitima as teorias e propostas para a educação que tem em seu aporte teórico esta mesma diretriz.

Esta concepção nos remete a questionar qual o conhecimento que se prioriza e se destaca na formação prática reflexiva e qual o lugar da ciência nesta perspectiva.

2.2.2 Epistemologia da Prática: algumas considerações sobre o conhecimento

Como vimos, a concepção de uma educação voltada para uma formação pragmática parte da idéia de combater a cientificidade, como base para os conhecimentos necessários a uma profissão. Tardif (2000) descreve alguns dos argumentos, que levam os conhecimentos profissionais (conhecimentos acadêmicos) a serem questionados diante da formação profissional. Por exemplo, as

dúvidas quanto à perícia dos profissionais na resolução de problemas durante o exercício de sua profissão, tendo como suporte as disciplinas curriculares dos cursos de formação. Essa idéia apresenta, por sua vez, críticas à formação acadêmica das Universidades e Faculdades, e desconfiança da população no poder que esses profissionais têm de exercer sua profissão. O conhecimento oriundo das ciências¹⁰ passa a ser desacreditado diante das situações práticas enfrentadas pelos profissionais de todas as áreas.

Paralelamente a essa crise no conhecimento advindo das ciências, alguns estudos apontam para um movimento de profissionalização do ensino e do ofício de professor (TARDIF, 2000; PERRENOUD, 2002). Um paradoxo que faz emergir novos olhares para a formação dos profissionais, que segundo Tardif, significa um despertar do dogmatismo da razão profissional.

Perrenoud (2002) aponta que o conceito de profissionalização carrega consigo a noção de autonomia e responsabilidade de um profissional. Para tanto, a qualificação profissional se faz importante em qualquer processo de formação, no intuito de garantir um nível elevado de competência para a resolução de problemas que a prática apresenta aos profissionais. Ao defender a formação do professor reflexivo, Perrenoud (2002) alerta para a organização dos currículos da formação inicial. Estes devem renunciar a uma sobrecarga de saberes disciplinares e metodológicos para uma aprendizagem prática da reflexão.

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

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

¹⁰ É pertinente lembrar quanto ao descuido de certos autores em homogeneizar a ciência e não apresentar ou mesmo discutir as diferentes abordagens teóricas e as finalidades que se propõe para a pesquisa.

O que vale dizer, a “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Ou seja, são os conhecimentos tácitos que irão direcionar o ensino, que é reduzido a um processo de instrução.

O debate epistemológico centra-se, portanto, entre o conhecimento científico e os saberes profissionais e, neste momento, duas importantes questões são relevantes para darmos continuidade ao nosso debate em torno da formação profissional / docente. O que são saberes e qual a relação entre saberes e conhecimento científico?

Na prática reflexiva os saberes dos profissionais são o fundamento primordial para a formação docente¹¹, pois são eles, nesta vertente teórica, que irão garantir a resolução dos problemas práticos. Para a realização do objetivo da formação, portanto, devemos considerar a distinção entre conhecimentos tácitos (saberes) e científicos.

Os saberes estão relacionados ao acúmulo de experiência que o ser humano adquire ao longo de sua vida, mas não são conhecimentos sistematizados, portanto, não passíveis de serem ensinados didática e metodologicamente. Tais saberes, para a prática reflexiva, são os que legitimam as ações e escolhas dos profissionais em suas atividades diárias, numa oposição ao conhecimento científico elaborado e sistematizado a partir das pesquisas.

Os saberes dos profissionais originam-se de diversas fontes, como cultura pessoal, história de vida, experiência profissional, entre outras, portanto, são plurais e heterogêneos. Segundo Tardif, os saberes englobam o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber ser e saber fazer) utilizadas efetivamente na prática cotidiana dos profissionais para atingir seus objetivos (2000).

¹¹ Schön utiliza o termo *conhecimento tácito* tendo como referência a obra de Michael Polanyi e está intimamente associado à sua definição de reflexão-na-ação por ser, segundo DUARTE (2003b), um processo que não é expresso através da linguagem, portanto, “se a reflexão-na-ação não exige palavras, ela se enquadra na categoria de conhecimento tácito. [...] Neste sentido, embora a reflexão-na-ação seja, para Schön, mais consciente que o conhecer-na-ação, a distinção entre ambos no que se refere ao grau de consciência não é tão significativa que impeça ambos de serem considerados tácitos” (p.614).

Neste sentido, saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. [...] o saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como conceito epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo (BOMBASSARO, 1992, p. 21).

Segundo alguns autores, a distância entre saberes e conhecimento científico, está na afirmação de que os conhecimentos científicos não se relacionam¹² com os saberes que os profissionais constroem e adquirem em suas ações cotidianas. Pois, a valorização do que se conhece, se compreende, se aprende e se apreende, recai nos saberes construídos pelos próprios professores e alunos em suas atividades cotidianas, e provêm de suas histórias e experiências de vida antes mesmo de ingressarem nos cursos de formação inicial.

Tardif (2000), baseado em estudos realizados na América do Norte, afirma que esses cursos de formação, não afetam as crenças, valores e atitudes vividas pelos professores, ao contrário, são essas que eles invocam nas situações práticas para a resolução de problemas.

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

Outra característica importante dos saberes profissionais, ressaltada pelo autor, é o seu ecletismo teórico, filosófico, político. Os profissionais fundamentam suas práticas em diferentes teorias e concepções, sejam elas contraditórias ou não, para alcançar seus objetivos, pois, a preocupação não está na coerência, mas sim, na utilidade prática de cada uma, em suas diferentes situações.

As premissas expostas acima explicitam a natureza do conhecimento presente na formação de um profissional reflexivo e deixam claro que a prática pedagógica desse profissional deverá ser orientada pela competência de cada um em construir saberes e utilizá-los com iniciativa e criatividade na resolução dos

¹² TARDIF, 2000; SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002.

problemas práticos. As características dos saberes, a partir deste paradigma de educação e formação, são as de um saber subjetivo, localizado (em contraposição à idéia de universal) e pragmático.

As considerações em torno da natureza desses dois importantes conceitos na educação, especificamente na formação docente, nos mostra um perigoso movimento de utilização de novos vocabulários nas políticas de formação e produções teóricas na área, como já nos alertava a autora Maria Célia Marcondes de Moraes (2003b). Por outro lado, conceitos que antes eram tidos como críticos no campo da educação e formação profissional ganharam novos sentidos e significados para a sociedade.

Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores – , seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina (MORAES, 2003b, p. 158).

O próprio conceito de “reflexão” na sociedade contemporânea sofreu uma relevante ressignificação. Deste modo, é importante ressaltar qual a compreensão que se tem do termo reflexão numa concepção prática reflexiva.

2.2.3 Situando o Caráter da Reflexão

Em suas proposições para a formação do professor prático reflexivo, Schön apresenta alguns conceitos que norteiam esta reflexão na prática, explicitando suas funções e fases no processo de autoconstrução de conhecimentos¹³ por parte do aluno.

As formulações de Schön trazem, portanto, as definições de conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, tendo ainda destacado outra

¹³ Em suas obras o autor Donald Schön não utiliza o termo “saberes”, em inglês o conceito utilizado *knowledge* é traduzido para o português como *conhecimento* (DUARTE, 2003b). No entanto, percebemos a apropriação diferenciada desses dois termos na literatura, conforme debate apresentado no item anterior.

característica ao propor uma definição para a reflexão sobre a reflexão-na-ação. (quando ao se distanciar da ação o profissional reflete sobre a própria reflexão que realizou em ato).

O processo de conhecer-na-ação refere-se aos saberes revelados durante a própria ação. De acordo, com Schön (2000) esse processo de conhecimento baseado na ação reflexiva é tido como dinâmico e as descrições possíveis são sempre construções, em contraposição aos “fatos”, “procedimentos” e “teorias”, considerados estáticos. Pois, “conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos convertemos em conhecimento-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 32).

A reflexão-na-ação pode ser descrita como o momento em que refletimos sobre a ação presente, sem interrompê-la, questionando, conscientemente, as estruturas e pressupostos do que está sendo conhecido na ação. Quando a reflexão ocorre posteriormente a essa, ou quando a ação é interrompida para a reflexão, é denominada de reflexão-sobre-a-ação e não está conectada com o presente-da-ação (SCHÖN, 2000).

As raízes para estas definições estão no pensamento de Dewey, e em suas palavras,

O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar de reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (apud LIBÁNEO, 2002, p. 57).

Perrenoud situa o lugar desta reflexão e a distingue entre dois pólos, um pragmático e outro de identidade. No primeiro pólo, a reflexão define-se como um modo de agir, enquanto que no segundo, torna-se uma fonte de sentido e apresenta-se como um modo de ser no mundo. No entanto, estes modos, de agir e ser no mundo, estão baseados numa realidade superficial e fragmentada, ou seja, a reflexão pela qual se define o pensamento e as atitudes do ser humano, nas

palavras do próprio autor, “está ancorada em uma realidade cotidiana, por vezes prosaica, por vezes burlesca” (2002, p. 43). O que nos parece transmitir um sentimento bem prático, sem glamour, leve, ridículo, para as nossas questões do cotidiano.

Outro autor que nos remete a uma definição do conceito de reflexão na formação reflexiva, é Kenneth Zeichner. Zeichner (1993¹⁴), apud Facci (2004), aponta alguns limites na proposta de Schön quanto às características do termo reflexão e procura ampliar a prática reflexiva definindo três pontos essenciais para o termo:

1. A atenção do aluno-mestre é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa; 2. Existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões; 3. A reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada (p. 52).

Facci destaca que a abordagem de Zeichner para a formação de professores, está assentada sobre a tradição desenvolvimentista e da reconstrução social. O que nos permite definir o papel do professor como orientador, no sentido de ajudar na construção do conhecimento próprio dos alunos, e sua tarefa de questionar a realidade social na busca de tornar a sociedade mais justa e humana (2004).

No entanto, apesar do discurso aparentemente crítico, por tratar a reflexão num âmbito mais coletivo e situá-la politicamente, a proposta de Zeichner não perde de vista os ideais liberais nas relações sociais diante do modo de produção vigente.

Sua proposta está carregada de uma ideologia que se apóia na tentativa de humanizar o capitalismo, que prega princípios de “equidade”, “justiça social”, “liberdade” e “fraternidade” (FACCI, 2004). Ou seja, a proposta para a reflexão, não está comprometida com o contexto sócio-histórico da sociedade com vistas à compreensão das condições sociais, políticas e econômicas impostas pelo capital a todos os trabalhadores, inclusive ao próprio professor.

O autor, José Carlos Libâneo (2002), apresenta uma definição de reflexividade no campo filosófico, que a seu ver, define e sustenta a prática reflexiva.

¹⁴ ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Nesta perspectiva há uma estreita relação entre refletir e agir, no sentido de que minha experiência prática está imbricada à reflexão sobre esta experiência e define minhas ações futuras. “Sendo assim, o pensamento, a reflexão, está entre o mundo externo e a ação do sujeito” (LIBÂNEO, 2002, p. 57).

Ao situar a reflexão no campo filosófico, Libâneo (2002) procura definir seu posicionamento crítico em relação à formação reflexiva de professores, e reconhece as contradições postas na sociedade, mas afirma que a reflexão sobre a prática, realizada a partir da apropriação da teoria, tem como objetivo o aprimoramento do saber-fazer do professor. Essa reflexão está interligada à apropriação teórica da realidade para o desenvolvimento do “aprender a aprender” nos processos de formação docente.

Esse paradoxo, na concepção do autor, é explicitado quando este aponta como sentidos plenos desta formação “saber buscar informação”, “desenvolver autonomia de pensamento” e “desenvolver recursos próprios para uma educação continuada”, pilares que fazem parte de uma “formação crítica reflexiva” (LIBÂNEO, 2002).

Neste sentido, ao tomarmos as definições propostas pelos autores Schön (2000), Libâneo (2002), Perrenoud (2002) e Zeichner (1993), quanto ao caráter da reflexão e a quais propósitos esta se define, podemos entender a reflexão, para uma prática reflexiva, como um conceito que procura ocultar a luta de classes no seio da sociedade capitalista, ou seja, como um “processo associativo de empirias compartilhadas [...] de um ‘saber fazer’ pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.46-47).

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

2.3 Do “Recuo da Teoria” à Produção de Conhecimentos: A Formação Docente em Debate

As perspectivas que se baseiam na formação do professor prático reflexivo, supervalorizam os saberes construídos a partir do cotidiano do professor, e a reflexão-na-ação deve orientar a prática de acordo com o que se espera dela. No entanto, esta supervalorização acontece em oposição ao conhecimento científico sem nenhuma articulação entre eles.

Diante dessa idéia, conforme critica Moraes (2003b), a prática por si mesma, esvaziada de teoria e reflexão crítica é considerada pragmaticamente mais eficaz para as demandas atuais. Demandas estas projetadas pela organização social atual e, neste caso, conformada pelos indivíduos.

Neste contexto, se torna de grande relevância em nossas discussões as críticas elaboradas pela autora Maria Célia Marcondes de Moraes (2003b) que denominou este movimento de “rejeição” ao conhecimento científico como um “recuo da teoria”. Para a autora, esta crescente desvalorização da teoria tem como um de seus objetivos promover uma “utopia praticista” fundamentada no pragmatismo, onde basta o saber-fazer (*know-how*). Para isso, o professor, durante sua formação e prática pedagógica, não necessita preocupar-se com a teoria, esta é eliminada na tentativa de acabar com a dicotomia entre a teoria e a prática (ARCE, 2001).

Excluindo as questões teóricas no processo de formação docente, priorizam-se as questões pragmáticas e utilitaristas presentes no cotidiano da prática.

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata - uma metafísica do presente [...]. O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, como peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão ‘crítica’ e ‘radical’ (MORAES, 2003b, p.157).

Diante disso, o professor no processo de ensino deve estimular os alunos a “aprender fazendo” tendo como eixo para a educação fundamentalmente os saberes presentes na experiência de cada aluno. Sendo estes os saberes que irão nortear e

dar razão ao que se quer aprender, em um processo no qual o professor é apenas orientador.

O professor, em seu papel de “treinador” e “orientador”, deve assumir uma postura criativa e flexível para adaptar sua metodologia, planejamento e avaliação com vistas a se tornar um profissional reflexivo.

No entanto, não podemos deixar de questionar: Qual o papel da pesquisa e do conhecimento científico na sociedade e sua relação com a realidade?

O conhecimento científico é fruto da prática social humana, uma construção que é histórica e fornece aos indivíduos generalizações que buscam, dialeticamente, se aproximar do real. Assim, o processo de apropriação do conhecimento socialmente produzido é igualmente importante para a reprodução do ser social (DUARTE, 2003a; MORAES, 2003; YOUNG, 2007). Neste sentido, o autor Newton Duarte faz uma importante consideração ao processo de apropriação dos conhecimentos teórico-científicos na sociedade atualmente.

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo.

Em meio a estas inquietações, prosseguimos nossa pesquisa no intuito de elucidar alguns apontamentos que irão fortalecer nossa problemática e o debate por ela levantado. Descrevemos, portanto o caminho traçado para a análise dos trabalhos, a partir do cruzamento dos conceitos-chave, citados no início deste capítulo, com os textos completos dos 125 trabalhos apontados anteriormente.

2.4 Delimitando o Campo de Pesquisa

O critério de seleção dos trabalhos foi a aparição de pelo menos 05 (cinco) conceitos ao longo dos artigos. Finalizamos esta fase de levantamento com um total

de 22 trabalhos pertencentes ao nosso universo para a análise. Esse critério justifica-se por entendermos que os artigos selecionados ao apresentarem, de modo marcante, conceitos pertinentes a esse campo, terão maior referência quanto aos pressupostos do pensamento prático reflexivo.

Isso nos permite retirar do campo aquelas pesquisas, que se utilizam dessa perspectiva apenas de forma periférica, concentrando-nos naquelas que de fato fizeram suas análises balizadas por este óculos teórico.

No quadro seguinte apresentamos o ano da reunião anual da ANPEd, os títulos dos trabalhos selecionados, por tratarem de um maior número de conceitos-chave que pertencem à proposição do prático reflexivo, e os conceitos encontrados, respectivamente, em cada um.

Tabela 04: Apresentação dos trabalhos selecionados e conceitos-chave encontrados. Continua.

ANPEd Ano	Título	Conceitos-chave
2000	A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para sua efetivação: o caso da informática na educação.	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2000	El componente de la investigación em los institutos de formación docente: ¿Formar docentes investigadores ó investigar com los docentes?	Prática reflexiva; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação.
2001	Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas	Prática reflexiva; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2001	Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação.
2001	A influência da dispersão da pedagogia no currículo dos cursos de licenciaturas e a construção do saber docente	Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2001	A leitura e os leitores na escola: refletindo a prática pedagógica em favor da formação de leitores	Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2001	Quando professores e professoras do ensino fundamental relatam suas trajetórias profissionalizantes	Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a prática.
2002	A experiência da formação na formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora	Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2002	Investigando o saber docente do professor do curso de pedagogia	Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a prática.

Tabela 04: Apresentação dos trabalhos selecionados e conceitos-chave encontrados.
Continuação.

ANPEd Ano	Título	Conceitos-chave
2002	Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande – MS	Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2002	Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2002	Os saberes envolvidos na prática competente	Prática reflexiva; Reflexiva; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2004	A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2004	A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão	Prática reflexiva; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a prática.
2005	Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação.
2005	Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Reflexão da / na / sobre a prática.
2005	Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de Ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS	Prática reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.

Tabela 04: Apresentação dos trabalhos selecionados e conceitos-chave encontrados. Continuação.

ANPEd Ano	Título	Conceitos-chave
2005	Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Reflexão da / na / sobre a prática.
2005	Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental	Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2006	Professor-pesquisador: o caso da professora Flora	Prática reflexiva; Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.
2006	Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica	Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Saberes; Reflexão da / na / sobre a prática.
2007	A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia	Professor reflexivo; Reflexiva; Reflexivo; Reflexão da / na / sobre a ação; Reflexão da / na / sobre a prática.

Na fase de pré-análise realizamos a leitura inicial dos trabalhos e a construção do instrumento de análise dos mesmos, uma ficha de registro a ser utilizada em cada um dos 22 trabalhos selecionados. A ficha registro foi elaborada tendo como base o trabalho de doutoramento da autora Luz Helena Zequera (2001)¹⁵ e a reestruturamos em função dos objetivos de nossa análise.

A partir da análise dos trabalhos selecionados para esta fase da pesquisa, buscamos identificar qual a representatividade e lugar das propostas para a prática reflexiva na produção teórica sobre a formação de professores na ANPEd.

¹⁵ ZEQUERA, Luz Helena. **História da Educação em Debate**: as tendências teórico-metodológicas nos Congressos Ibero-Americanos (1992-1998)". Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2001.

Nosso instrumento para análise contempla a identificação do trabalho, sua estrutura, pressupostos epistemológicos e outras informações, da seguinte forma:

FICHA DE REGISTRO

1. Identificação do Trabalho

1.1. Reunião Anual da ANPEd / Ano:

1.2. Título:

2. Estrutura

2.1. Problema:

- problema central a ser pesquisado e discutido pelo autor.

2.2. Justificativa:

- o que motivou o estudo?

- qual a relevância segundo o autor?

2.3. Proposta Apresentada:

- qual/quais são as propostas apresentadas e defendidas pelo autor? Qual/quais são criticadas?

2.4. Principais Conceitos:

- que conceitos são importantes para a abordagem teórica e propostas defendidas pelo autor?

2.5. Principais Autores Citados:

- quais os autores que sustentam a(s) proposta(s) apresentada(s) e defendida(s)?

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento:

- existem referências que apontam para a concepção de conhecimento defendida pelo autor? Quais referências e qual concepção?

3.2. Concepção de formação docente:

- existem referências que apontam para a concepção de formação docente a partir da prática reflexiva?

- Sim: Quais?

- Não: Que concepção de formação docente aponta?

4. Outras Informações

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O capítulo III apresenta os resultados da análise da produção de conhecimentos na área da formação de professores no Brasil, a partir dos 22 trabalhos selecionados no GT Formação de Professores da ANPED no período de 2000 a 2007, inclusive. Conforme já descrevemos no capítulo anterior a amostra de trabalhos foi criteriosamente selecionada a partir dos seguintes passos: 1. Identificação dos trabalhos que utilizavam em suas referências bibliográficas obras de autores que discutem/defendem a formação a partir do ideário da prática reflexiva; 2. Definição de conceitos-chaves que nos auxiliam a compreender os fundamentos da formação prática-reflexiva; 3. Destaque dos trabalhos que continham em seu corpo teórico cinco ou mais dos conceitos-chaves elencados.

Nesta fase da pesquisa obtivemos o número final de trabalhos para análise e a quantidade por ano de trabalhos destacados, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 05: Relação do número de trabalhos selecionados para análise por ano

Trabalhos	Ano	Total
01 / 02	2000	02
03 / 04 / 05 / 06 / 07	2001	05
08 / 09 / 10 / 11 / 12	2002	05
---	2003	00
13 / 14	2004	02
15 / 16 / 17 / 18 / 19	2005	05
20 / 21	2006	02
22	2007	01

Em seguida, após a primeira leitura dos 22 trabalhos, elaboramos uma ficha de registro com os principais pontos de referência teórico-metodológicos dos artigos como aporte para posterior análise.

Como metodologia de exposição das fichas de registro, optamos pela identificação numérica do trabalho acrescida dos dois últimos números referentes ao ano de publicação do mesmo na ANPEd. Por exemplo:

Tabela 06: Modelo de identificação dos trabalhos e fichas de registro

Trabalho	Ano	Ficha
01	2000	0100
03	2001	0301
08	2002	0802
13	2004	1304
15	2005	1505
20	2006	2006
22	2007	2207

O próximo passo da pesquisa efetivou-se com a leitura aprofundada de cada um dos trabalhos e o preenchimento da ficha referente aos mesmos. O que nos possibilitou acompanhar a tendência nos estudos sobre a formação de professores e problematizar algumas questões e idéias que permearam essa produção.

Em linhas gerais, a produção dos artigos analisados nos mostrou que há uma predominância das propostas para a formação reflexiva de professores nos últimos oito anos. Apesar de nenhum trabalho apresentado em 2003 ser selecionado na última fase da pesquisa, essa tendência se confirma por não termos encontrado nenhuma pesquisa dentre as 22 analisadas, que estruturasse uma crítica consistente a essa perspectiva de formação.

As críticas que se apresentaram nos estudos, conforme veremos mais adiante, baseavam-se nas limitações presentes na formação prática reflexiva e apontavam para novos questionamentos e propostas na tentativa de refinamento

desta. O que não correspondeu a críticas para a superação ou mudança nas preposições apresentadas.

Particularmente no trabalho 2106¹⁶ não pudemos identificar e visualizar qual concepção de formação o autor propunha e como esta poderia ser efetivada nos programas de formação docente inicial e continuada. Perante essa dificuldade optamos por não considerar, em nossas análises, o conteúdo desse artigo.

Diante do leque de proposições em torno dos trabalhos analisados e da riqueza de elementos que subsidiaram nossas reflexões, optamos por apresentar as análises individuais de cada trabalho, na intenção de possibilitarmos ao leitor maior clareza e acesso a esses elementos que nos permitiram chegar a algumas considerações gerais quanto ao universo de nossa pesquisa e às discussões que envolvem o campo denominado “professor reflexivo”,

Sendo assim, apresentamos cada ficha de registro comentada, de acordo com a identificação exemplificada acima.

¹⁶ Título: Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica.

FICHA DE REGISTRO 0100**1. Identificação**

1.1. 23ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2000

1.2. Título: A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para sua efetivação – o caso da informática na educação.

2. Estrutura

2.1. Problema: A pesquisa parte da análise de novos estudos sobre a formação de professores, inclusive quanto à formação do professor reflexivo, procurando compreender a reflexividade como elemento da prática docente, sua efetivação e elaboração no cotidiano dos professores.

2.2. Justificativa: Ao apresentarem a proposta de Schön para a prática reflexiva, os autores reconhecem a centralidade da reflexão na formação de professores diante da difusão e representação desta concepção para a prática docente. Fato que já foi reconhecido por outros autores, como Zeichner e Schulman, que se apóiam nesta perspectiva para suas discussões em torno da formação docente.

2.3. Proposta Apresentada: Os autores identificam o ato de refletir a prática sob dois aspectos: o primeiro refere-se à necessidade de modificação através de um processo próprio, ou seja, intrínseco ao ser; já o segundo reconhece a possibilidade inerente de construção de um novo saber. Neste sentido, os autores fazem uma importante relação entre a reflexão e o *habitus*, definindo a reflexão como a conscientização do que a prática traz em si, e esse último, ao contrário, como a não percepção consciente desta prática, mesmo que seus atos sejam efetivos. Esta relação é dinâmica e ganha significação no fazer do professor.

2.4. Principais Conceitos: Reflexividade; Prática Reflexiva; *Habitus*;

2.5. Principais Autores: PERRENOUD; PIMENTA; SCHÖN.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: Ao apresentar suas análises sobre a formação docente na área da informática, os autores chamam a atenção para as modificações introduzidas e anunciadas pela sociedade da informação que, conseqüentemente, requer uma formação docente que possibilite o uso das novas tecnologias, em oposição à formação alicerçada na transmissão de conhecimentos acumulados, identificada pelos autores como modelo de racionalidade técnica e instrumental.

3.2. Concepção de formação docente: Para dar conta dos conhecimentos requeridos pelas novas configurações da sociedade, os autores alertam para a necessidade de uma formação que considere a prática da reflexão como uma possibilidade de redirecionamento da educação. Ainda para os autores, a reflexão no cotidiano do professor é uma opção, uma decisão tomada a partir dos diferentes entendimentos da prática de cada um e das tensões vivenciadas.

FICHA DE REGISTRO 0200**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 23ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2000

1.2. Título: Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada

2. Estrutura

2.1. **Problema:** O trabalho propõe uma análise das propostas oficiais para a educação e formação docente, bem como das condições institucionais para atividades de investigação da docência. Neste sentido, os autores questionam os objetivos da formação docente frente à sociedade moderna: formar docentes investigadores ou fomentar o desenvolvimento de capacidades para o conhecimento sistemático?

2.2. **Justificativa:** Como pano de fundo para esta pesquisa os autores analisam os documentos oficiais para a formação docente na Argentina e seu papel na dinâmica de uma formação para a inovação permanente no sistema educativo, produção de condições, recursos e informações para a continuidade e garantia desta transformação na educação. Pois, tais documentos se definem e se concretizam em diversos âmbitos, direcionando propostas para a educação e formação docentes. Os autores apontam ainda, para o cuidado na abordagem para a realidade educativa por parte das instituições de formação.

2.3. **Proposta Apresentada:** Considera-se a prática como eixo das propostas de formação e parte de uma realidade dinâmica e complexa. Do mesmo modo, os problemas presentes nessa realidade não são considerados fáceis de serem compreendidos e solucionados, visto que tais situações são, na maioria das vezes, singulares e requerem soluções particulares. O que acontece através de uma interação criativa com a prática, entendida como lugar de aprendizagem e construção de saberes, tendo como enfoque a própria experiência através da reflexão e ação.

2.4. **Principais Conceitos:** Investigação educativa; Prática reflexiva.

2.5. **Principais autores:** DAVINI; ZEICHNER.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. **Concepção de conhecimento:** A partir da proposta apresentada, os autores apresentam as competências assinaladas para a efetivação desta perspectiva de formação: saber culto; saber fazer; saber criar; saber integrar; saber construir com os outros.

3.2. **Concepção de formação docente:** Os autores defendem a formação do professor investigador de sua ação e afirmam que para uma investigação rigorosa há que se considerar e aplicar normas e métodos científicos. Dentre as finalidades e funções desta investigação educativa destacam-se: o desenvolvimento de capacidades fundamentais para uma prática reflexiva competente, a partir do cotidiano e; desenvolvimento da autonomia.

FICHA DE REGISTRO 0301**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 24ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2001

1.2. Título: Formação Docente e Avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas.

2. Estrutura

2.1. Problema: A avaliação é tida como uma prática cotidiana de função reflexiva e investigativa, portanto, caracterizada por um corpo de conhecimentos indispensáveis a formação docente e de fundamental importância no desenvolvimento da profissionalização. Diante desta constatação, a pesquisa pretende apreender a relação entre os saberes da formação e os saberes da experiência no exercício docente, especificamente, na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

2.2. Justificativa: As autoras identificam as crescentes discussões em torno dos processos formativos dos docentes e a necessidade de mudanças com base nas experiências dos professores, visto os problemas que historicamente atingem os profissionais e sua formação. Estes problemas resultam de ambigüidades, desvalorização, fragmentação dos saberes, principalmente, na dissociação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, além da falta de identidade do professor e seu trabalho.

2.3. Proposta Apresentada: A proposta defendida passa pelo entendimento de que o professor deve estar atento às exigências do contexto em que atua e ciente das competências necessárias a sua ação, assim, a partir da construção de competências básicas fazer uso crítico dos saberes docentes. Tais saberes estão presentes no fazer pedagógico do professor, que por sua vez deve ser alvo de uma contínua investigação para que assim se promova a construção de uma prática reflexiva.

2.4. Principais Conceitos: Saberes; Prática Reflexiva; Reflexão sobre a prática

2.5. Principais autores: TARDIF; PERRENOUD; SCHÖN.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: A reflexão sobre a prática, na intenção de apreender suas concepções, conflitos e dificuldades, pode possibilitar a construção de novas práticas, a partir dos saberes da experiência profissional em consonância com os saberes da formação.

3.2. Concepção de formação docente: A pesquisa situa o conhecimento do professor em três dimensões: intelectual, cultural e política. Na primeira, consideram-se as reflexões que o professor realiza sobre as condições de aprendizagem dos alunos na intenção de ampliar suas competências intelectuais e melhorar a prática docente. Do ponto de vista cultural, o professor deve considerar a diversidade cultural para sua reflexão e intervenção diferenciada nos processos de ensino e aprendizagem, ponderando as necessidades e dificuldades individuais. Diante do aspecto político temos a democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido.

FICHA DE REGISTRO 0401**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 24ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2001

1.2. Título: Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores.

2. Estrutura

2.1. Problema: A autora investiga como os professores de prática de ensino lidam com as mudanças e exigências para a formação dos professores na sociedade. Tendo em vista as produções referentes ao tema da prática de ensino no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) de 1994 e 1996.

2.2. Justificativa: As produções na área de educação e prática de ensino no ENDIPE tiveram grandes influências nas propostas de reformulação dos cursos de formação docente, carregando consigo as diversas concepções que surgem na época, inclusive quanto ao ensino prático reflexivo. Esta nova concepção exige a formação do professor reflexivo e pesquisador com maior qualificação profissional diante das novas exigências sociais.

2.3. Proposta Apresentada: Apesar das concepções da autora não serem explicitadas, podemos perceber a crítica à perspectiva da prática docente como aplicação de conhecimentos científicos (concepção caracterizada por vários autores como da racionalidade técnica). Neste sentido, a prática de ensino deveria deixar de se restringir apenas ao fazer e constituir-se em atividade de reflexão. Esta proposta, alicerçada em Pimenta (1997) traz como eixo a investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade escolar.

2.4. Principais Conceitos: Prática de ensino; Professor reflexivo e pesquisador

2.5. Principais autores: SCHÖN; NÓVOA; PIMENTA.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: Ao propor a prática reflexiva e o aprendizado prático nos cursos de formação, tomando como referência as novas exigências sociais, podemos localizar a concepção de conhecimento desta pesquisa próxima a de autores como Schön, Perrenoud e Nóvoa.

3.2. Concepção de formação docente: A formação docente defendida é a formação do professor reflexivo e pesquisador. Entretanto, a autora alerta para a insuficiência desta proposta somente ao final dos cursos de formação inicial e aponta para as propostas de “alargamento” do conceito de prática indicando uma nova organização e estrutura nos currículos dos cursos, chamando a atenção para a dicotomização entre conhecimentos teóricos e práticos.

FICHA DE REGISTRO 0501**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 24ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2001

1.2. Título: A influência da dispersão da pedagogia no currículo dos cursos de licenciaturas e a construção do saber docente.

2. Estrutura

2.1. Problema: A pesquisa situa-se no debate acerca da formação de professores e trabalho pedagógico escolar, docente e sociedade, tendo em vista as problemáticas que emergem das relações entre prática/teoria, ensino/pesquisa, conteúdo/forma, técnica/política, trabalho individual/coletivo, objeto/sujeito. Na área da Pedagogia especificamente, a autora indica a intervenção do curso na prática educativa e anuncia alguns desafios para essa intervenção: crise do trabalho, crise da historicidade, da ciência, da reflexividade, entre outras. Neste sentido, a autora observa que esses desafios abrem possibilidades para a construção da subjetividade humana através do desenvolvimento de um currículo e um ensino que supere a lógica disciplinar e linear pautada na cultura da racionalidade técnico-científica.

2.2. Justificativa: A autora ressalta as discussões em torno das ciências como aporte às disciplinas presentes nos cursos de pedagogia e suas problemáticas/desafios na atualidade. Pois, com a abertura das estruturas institucionais e curriculares para as ciências, essas podem contribuir para a reflexão/explicação/interpretação da prática educativa.

2.3. Proposta Apresentada: A autora constrói a crítica à formação acadêmica baseando-se na idéia de que esta formação está diante de problemas curriculares, pedagógicos, institucionais, epistemológicos e sócio-culturais, dificultando a constituição de saberes. Assim, propõe o avanço das instituições educativas, no sentido de formular respostas críticas e rápidas aos requerimentos da sociedade. Para tanto, as propostas devem buscar a articulação teoria e prática a partir da reflexão na/sobre a ação.

2.4. Principais Conceitos: Saberes; Relação teoria e prática; Prática reflexiva.

2.5. Principais autores: NÓVOA; PERRENOUD; TARDIF; PIMENTA; SCHÖN.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: O conhecimento teórico/científico é questionado por sua dissociação com a realidade e prática. Em resposta a essa crítica a autora apresenta as contribuições quanto aos saberes dos professores no processo de formação docente: o saber da experiência, o saber pedagógico e o saber das disciplinas ou curriculares.

3.2. Concepção de formação docente: O que se direciona como proposta para os cursos de formação docente é a postura crítico-reflexiva sobre a prática cotidiana, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos que participam deste processo e a ruptura da lógica da racionalidade técnico-científica na educação.

FICHA DE REGISTRO 0601**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 24ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2001

1.2. Título: A leitura e os leitores na escola: refletindo a prática pedagógica em favor da formação de leitores.

2. Estrutura

2.1. Problema: As questões iniciais da pesquisa partem da relação entre a formação de leitores e a prática pedagógica da leitura. Juntamente a essa problemática a autora provoca o debate sobre o olhar reflexivo do professor, bem como a atual prática pedagógica de leitura nas escolas.

2.2. Justificativa: Encontramos como aporte para a pesquisa, estudos anteriores que demonstraram a deficiência na formação de cidadãos conscientes e participativos na área da leitura no Brasil. Esta constatação levou a autora a organizar sua pesquisa a partir da sua observação e registro do cotidiano escolar, na intenção de contribuir mais profunda e efetivamente para a reflexão em torno da formação de leitores e da prática pedagógica do professor.

2.3. Proposta Apresentada: A proposta apresentada indica a reflexão na e sobre a ação como base para a prática pedagógica. Aponta ainda para os cuidados com a hegemonia dos objetivos do professor e da escola em detrimento dos alunos.

2.4. Principais Conceitos: Reflexão na ação; Reflexão da prática; Professor mediador.

2.5. Principais autores: NÓVOA.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: Ao propor a troca de experiências, reflexão da prática através do processo de reflexão na ação e a concepção de professor mediador, a autora aponta para a perspectiva da construção de saberes provenientes da prática. Essa construção de saberes é potencializada na formação de professores através da troca de experiências e da integração nesta sociedade, denominada como uma sociedade reflexiva e complexa.

3.2. Concepção de formação docente: A autora constata, positivamente, a formação docente a partir de estudos de caráter investigativo/reflexivo das práticas pedagógicas, redimensionando o papel do professor para o de mediador e dinamizador na construção do conhecimento. Neste sentido, propõe uma formação centrada na reflexão da prática e na troca de experiências.

FICHA DE REGISTRO 0701**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 24ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2001

1.2. Título: Quando professores e professoras do ensino fundamental relatam suas trajetórias profissionalizantes.

2. Estrutura

2.1. Problema: Tendo em vista um quadro de debates e estudos acerca das necessárias alterações e adaptações da formação docente frente à sociedade globalizada, o autor questiona de qual globalização se parte e de qual ensino profissional reflexivo se fala. Para buscar suas respostas o autor dirige-se a própria prática para dialogar.

2.2. Justificativa: O autor inicia sua exposição com a apresentação de novas tendências na formação de professores, particularmente do ensino reflexivo proposto por Schön, a partir da década de 80, na tentativa de rompimento dos principais paradigmas anteriores: o tecnicista e o crítico-dialético.

2.3. Proposta apresentada: O autor apresenta como proposta de sua pesquisa o relato de trajetórias profissionalizantes para que se tenha um olhar reflexivo. Neste sentido, a reflexão deve se voltar à prática e surgir a partir dela. Entretanto, não há um aprofundamento sobre as concepções utilizadas, bem como as propostas acerca da problemática exposta.

2.4. Principais conceitos: Ensino Reflexivo, Relato de trajetórias.

2.5. Principais autores: SCHÖN.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: A concepção de conhecimento está alicerçada na reflexão sobre a prática e na construção do conhecimento individualizado. Onde o indivíduo busca produzir textos para falarem de si, para si e para os outros.

3.2. Concepção de formação docente: A formação docente está associada à partilha de experiências para ampliação do referencial de cada um. Como metodologia o autor propõe relatos de trajetórias pessoais, em que o indivíduo é o próprio objeto de análise através da reflexão sobre a prática, para posterior circulação dos textos.

FICHA DE REGISTRO 0802

1. Identificação do Trabalho

1.1. 25ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2002

1.2. Título: A experiência da formação na formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora.

2. Estrutura

2.1. Problema: A autora aponta como pano de fundo de sua problemática os dilemas encontrados na relação entre a formação profissional de professores e a prática pedagógica, sobretudo quanto a desvalorização dos saberes da experiência dos professores. Neste sentido, a autora aborda as seguintes questões para análise: **a)** que reflexões as alunas professoras alfabetizadoras realizam a respeito de suas práticas pedagógicas? **b)** que tipos de saberes as alunas professoras lançam mão na sua ação pedagógica alfabetizadora? **c)** como os saberes docentes construídos pelas alunas professoras na sua prática alfabetizadora se articulam (ou não) com a formação docente?

2.2. Justificativa: O desenvolvimento da pesquisa parte da crítica às políticas e modelos de formação que determinam saberes e conhecimentos científicos sem a devida consideração aos atores que produzem e constroem seus próprios saberes. Sendo assim, a autora questiona a relação entre a formação acadêmica, seu diálogo com os saberes docentes e a prática pedagógica dos professores, identificando a necessidade de rever posturas quanto a relação teoria e prática, currículo escolar e universidade.

2.3. Proposta Apresentada: A proposta está ancorada nos pressupostos da prática reflexiva, buscando todos os elementos que fazem parte desta proposta definida por Schön, como o conhecimento na ação, a reflexão na ação; reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Pois, esta proposta opõe-se àquela em que o conhecimento aprendido está dissociado da realidade da prática pedagógica.

2.4. Principais Conceitos: Prática reflexiva; Saberes.

2.5. Principais autores: GÓMEZ; SCHÖN; TARDIF.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: O conhecimento do qual trata a pesquisa são os saberes mobilizados na prática da docência e construídos a partir da experiência. A crítica é feita ao que se convencionou chamar de racionalidade técnica tendo como ponto de partida a concepção da construção, produção e partilha de saberes no processo de formação docente.

3.2. Concepção de formação docente: A formação baseia-se na formação do professor prático-reflexivo e investigativo, posta em oposição às concepções de professores técnico-especialistas que seguem as vias do conhecimento científico, pois, o professor prático-reflexivo é autônomo e criativo e o seu papel é o de mediador de conhecimentos, considerando os saberes e experiências dos alunos juntamente com os seus.

FICHA DE REGISTRO 0902**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 25ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2002

1.2. Título: Investigando o saber docente do professor no curso de pedagogia.

2. Estrutura

2.1. Problema: Consciente da necessidade e importância dos constantes questionamentos sobre a prática docente, a autora busca compreender se a formação inicial do professor das diversas licenciaturas habilita-o para exercer, com competência e atitude reflexiva, uma prática pedagógica eficiente no curso de pedagogia diante da existência de contradições e descasos, observados nos cursos de formação de ensino superior.

2.2. Justificativa: A atuação de alguns formadores de professores, segundo a autora, é de comodismo e desinteresse, pois, não se utilizam na prática profissional dos saberes teóricos e práticos que são parte de uma formação docente competente e comprometida.

2.3. Proposta Apresentada: Segundo a autora, o papel do professor passa pelo ato de ensinar para aprender, propiciando oportunidades de aprender a aprender. Neste sentido preocupa-se com a formação prática, participativa, que desperte/desenvolva a autonomia e a competência, numa perspectiva crítico reflexiva.

2.4. Principais Conceitos: formação crítico-reflexiva; competência; autonomia.

2.5. Principais autores: SCHON; PERRENOUD; NÓVOA.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: O conhecimento atribuído aos professores em seu processo de formação é o que a autora designa de saberes através da experiência e reflexão, integrando competências e habilidades para a ação prática e pedagógica de acordo com o que a sociedade exige dos profissionais.

3.2. Concepção de formação docente: A perspectiva defendida pela autora está alicerçada na formação por competência e do profissional reflexivo, sendo o professor, neste processo, facilitador da aprendizagem a partir da metodologia da formação reflexiva, considerando-se inclusive o aprender-fazendo no desenvolvimento da formação pela pesquisa. Para tanto, determina-se como norte para a formação a necessidade de mudança e inovação na sociedade, investigando o desenvolvimento da capacidade de improvisação e experimentação.

FICHA DE REGISTRO 1002**1. Identificação do Trabalho**

1.1. Reunião Anual da ANPED / Ano: 2002

1.2. Título: Os saberes envolvidos na prática competente

2. Estrutura

2.1. Problema: A autora traz como primeiro dado de sua pesquisa a idéia do cotidiano como lugar para elaboração e re-elaboração do conhecimento. Portanto baseia sua investigação na prática de professoras na intenção de compreender como elas constroem essa prática, que saberes estão envolvidos e como se constitui esse saber docente.

2.2. Justificativa: Ao reconhecer que os professores constroem competências e saberes na sua experiência prática, a autora afirma que os saberes dos docentes são plurais, com os quais os professores mantêm diferentes relações. É a partir destas constatações e estudos que a autora baliza e justifica a pesquisa, circunscrita aos saberes docentes.

2.3. Proposta Apresentada: O processo de apropriação da teoria se realiza a partir da reflexão na e sobre a prática. Um dos meios para sistematização deste processo na formação docente é a partilha de saberes e experiências pelos professores, o que proporciona a reflexão sobre tais saberes no confronto com a teoria.

2.4. Principais Conceitos: Prática Reflexiva; Saberes.

2.5. Principais autores: NÓVOA; PERRENOUD; SCHÖN.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: A autora ao investigar a questão dos saberes identifica postura crítica das professoras em relação ao conhecimento teórico, visto que esse não é reconhecido como um conjunto de normas, mas fonte de explicação e reflexão sobre a prática. Esse reconhecimento permite os professores não se colocarem em uma posição de alienação frente aos conhecimentos científicos, mas sim de valorização do saber cotidiano. A autora designa como conhecimento qualquer fonte de informação que possa oferecer melhorias a prática docente.

3.2. Concepção de formação docente: A perspectiva de formação é a do professor reflexivo e investigador de sua prática, sendo esta base para sua construção e constituição dos saberes docentes provindos da experiência. A formação nessa perspectiva considera a diversidade e pluralidade dos saberes, assim como as diversidades presentes no cotidiano do professor e dos alunos. Reconhece no aluno a base para o saber docente.

FICHA DE REGISTRO 1102**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 25ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2002

1.2. Título: Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia

2. Estrutura

2.1. Problema: Tendo como eixo da pesquisa o movimento indígena e a valorização de sua cultura, a autora identifica as concepções de formação presentes no movimento e o papel das escolas e agentes político-culturais no processo de formação dos professores indígenas, bem como investiga quais são os saberes necessários a essa prática.

2.2. Justificativa: A escola é considerada *lôcus* de formação e valorização da cultura, o que torna ainda mais relevante a indispensável formação de professores indígenas para suas escolas. Nesse sentido, a formação de professores deve ser pensada a partir da diversidade e multiculturalismo.

2.3. Proposta Apresentada: Ao descrever diversas perspectivas de formação de professores, a autora estabelece sua linha teórica tendo a prática e a reflexão sobre esta como centro para formação do professor, questionando outras perspectivas de ordem técnica e acadêmica.

2.4. Principais Conceitos: Reflexão sobre a Prática; Saberes; Formação Reflexiva.

2.5. Principais autores: NÓVOA; ALARCÃO; PIMENTA; ZEICHNER.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: O destaque é dado aos saberes presentes e construídos na prática da docência, tendo em vista a pluralidade desses saberes e reconhecendo o papel do professor enquanto produtor de conhecimentos, não mero transmissor. A apreensão e construção do conhecimento são valorizadas através da troca de saberes e experiências. Para tanto, o professor deve assumir o papel de investigador de sua cultura para a coletivamente construir novos saberes e novas práticas, com autonomia e criatividade.

3.2. Concepção de formação docente: A prática reflexiva e a perspectiva da reconstrução social, aliadas a idéia do multiculturalismo, ganham destaque na formação dos professores, tornando-se fundamental compreender a necessidade da reflexão sobre a prática por parte dos docentes. Esta postura reflexiva deve estar balizada por uma atitude responsável e crítica, com ações engajadas no compromisso e ética.

FICHA DE REGISTRO 1202**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 25ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2002

1.2. Título: Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede de Campo Grande-MS

2. Estrutura

2.1. Problema: Reconhecendo as mudanças sociais, o aumento do conhecimento científico, das inovações tecnológicas, os autores apontam a necessidade da formação/preparação do professor capaz de acompanhar o ritmo dessas modificações e suas conseqüências na educação. Diante disso a problematização da pesquisa alicerça-se na investigação sobre a formação dos professores e seu sucesso, ou não, nesta tarefa perante a sociedade.

2.2. Justificativa: A justificativa parte justamente das mudanças na concepção de ensino do professor decorrentes da democratização e estatização do ensino a partir dos meados do século XVIII. O cenário de uma sociedade complexa que requer uma nova educação através das competências faz emergir uma concepção de um novo professor e que tenha um olhar crítico as exigências, responsabilidades e formação que se delega aos docentes na sociedade atual.

2.3. Proposta Apresentada: A formação docente é localizada em dois momentos, um com foco acadêmico e outro no terreno profissional, aliados à desresponsabilização do estado frente à formação dos professores e, conseqüentemente, à crescente intervenção da iniciativa privada, o que segundo os autores, acentua o processo de proletarização docente e perda da autonomia. Em oposição surge a formação dos professores reflexivos, como referência para a autonomia, superação das “dificuldades” teórico-científicas e auto-formação, destacando-se a troca de experiências e a partilha de saberes na construção de uma nova profissionalidade docente para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

2.4. Principais Conceitos: Autonomia; Saberes

2.5. Principais autores: Maurice Tardif

3. Pressupostos Epistemológicos.

3.1. Concepção de conhecimento: Os saberes são distinguidos em diferentes categorias: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. No entanto, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares não constituem o saber dos professores por estarem numa situação de exterioridade à prática docente, assim como os saberes científicos e pedagógicos também alheios.

3.2. Concepção de formação docente: Os desafios dos processos de formação docente partem da promoção da articulação entre diferentes saberes através da formação do professor investigador, alicerçada nas propostas para a formação reflexiva de professores, com profundas mudanças nas concepções e modelos de formação atuais.

FICHA DE REGISTRO 1304**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 27ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2004

1.2. Título: A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando sobre a autonomia profissional

2. Estrutura

2.1. Problema: Decorrente de estudos relacionados à função das universidades e sua condição privilegiada na produção de saberes e contribuição nos processos de formação de professores, a autora questiona se as universidades tem se valido de sua posição e privilégio para desenvolver ações relevantes e que superem perspectivas de formação que não valorizam os saberes docentes.

2.2. Justificativa: A pesquisa parte de indagações quanto à eficiência da formação continuada desde os anos 90, considerando tais processos de formação desarticulados do cotidiano do professor. Frente a estas indagações os processos de formação passam a centrar-se na reflexão sobre as práticas, balizada pela proposta da prática-reflexiva.

2.3. Proposta Apresentada: Crítica à racionalidade técnica e hierarquização entre teoria e prática, supondo-se que o conhecimento teórico dirige a prática. Orientação aos professores a entenderem cada situação em seu determinado contexto e singularidade, deste modo, suas respostas poderão ser alteradas e adaptadas de acordo com a necessidade a partir de sua autonomia.

2.4. Principais conceitos: Autonomia.

2.5. Principais autores: CONTRERAS.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: As análises e considerações sobre o conhecimento partem da idéia da reflexão crítica, compreendendo-a como um processo de reconhecimento das diferenças e contradições ideológicas. Pois, o conhecimento é parcial, limitado e partidário, não podendo ser reconhecido a partir de uma posição unificada e consensuada. No entanto, o reconhecimento das diferenças não significaria a indiferença diante delas. Neste sentido, o professor não deve deixar de considerar o conhecimento para a reivindicação da igualdade, justiça, liberdade e solidariedade, com autonomia profissional.

3.2. Concepção de formação docente: Crítica à formação do professor reflexivo, pois, esta seria uma contradição à própria autonomia ao deixar a cargo do professor as decisões educacionais e excluir a comunidade. Sendo assim, a autora proclama a criatividade, iniciativa e autonomia profissional para o avanço nos programas de formação docente.

FICHA DE REGISTRO 1404**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 27ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2004

1.2. Título: A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão

2. Estrutura

2.1. Problema: Inicialmente, com uma apresentação do modelo da prática reflexiva e a afirmação de sua relevância na formação inicial e continuada de professores, a autora parte para o debate em torno das proposições para a pesquisa-ação a partir do levantamento de questões conceituais e metodológicas. A pesquisa pretende analisar qual o uso da pesquisa-ação na formação inicial docente.

2.2. Justificativa: Segundo a autora, a pesquisa-ação possui grande potencial para estimular reflexões eficazes e estruturar os saberes que dela resultam. A autora justifica, portanto, a presente pesquisa, tendo em vista tais características e os diferentes enfoques atribuídos aos processos de formação a partir da pesquisa-ação, reconhecendo seu potencial formativo.

2.3. Proposta Apresentada: Ao propor a pesquisa-ação como estratégia de formação, a investigação sobre a prática não é suficiente, há que se considerar suas qualidades e condições procurando melhorias nas situações que são sociais, reais, conflitivas e confusas. Sendo assim, a perspectiva de pesquisa que se defende é aquela de cunho emancipatório que busca contribuir para a diminuição das desigualdades e injustiças sociais. Para tanto, o objetivo de tal investigação-ação é facilitar o juízo prático em situações concretas, sendo que a validade de tal juízo não depende de provas científicas de verdade, mas sim, da utilidade em ajudar as pessoas em suas ações, compreendendo a pesquisa-ação como meio de problematização e melhora da prática educativa.

2.4. Principais Conceitos: Pesquisa-ação; Autonomia; Justiça.

2.5. Principais autores: ZEICHNER; ELLIOT.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: A autora aponta a pesquisa-ação como meio de integração entre conhecimento e ação, e critica a ciência positivista, na qual a ação é o objeto da investigação e subsidia a produção de conhecimento sobre si mesma. Segundo a autora tais conhecimentos são de diferentes naturezas (pessoal, profissional, político, social) e não necessitam ser de caráter científico. Pois, antes de ser metodologia de pesquisa a pesquisa-ação é uma estratégia de formação.

3.2. Concepção de formação docente: Apesar de a pesquisa ser iniciada com os pressupostos da prática reflexiva, a proposta de formação docente debatida, é a formação do professor pesquisador. Tendo como principais autores, aqueles que delineiam conceitos e elementos para tal formação no intuito de avançar nas discussões levantadas por Schön na prática reflexiva.

FICHA DE REGISTRO 1505**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 28ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2005

1.2. Título: Os Centros de Referência Para a Formação Continuada de Professores: Algumas Alternativas em Busca da Autonomia.

2. Estrutura

2.1. Problema: A partir de um breve histórico da criação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação, que pretende articular a universidade e educação básica, formação inicial e continuada e, saberes e fazeres da docência, a pesquisa procura conhecer o desenvolvimento dessas experiências na formação continuada no município do Rio de Janeiro, problematizando quais conhecimentos são acumulados sobre a formação continuada e como se dá a participação dos docentes.

2.2. Justificativa: A autora aponta o surgimento da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação como uma tentativa de superar a desarticulação entre a formação profissional e a prática dos educadores. No entanto, diante do contexto em que vem sendo construídas diversas propostas, políticas e programas para a educação nacional, as reais condições que as universidades possuem para a realização da tarefa precisam ser consideradas, assim como as experiências acumuladas no sistema público de ensino.

2.3. Proposta Apresentada: Crítica aos paradigmas e concepções que definem os conhecimentos e a formação docentes a partir do que os especialistas sugerem aos professores na intenção de torná-los melhores profissionais. Formação esta que teria como base a lógica da racionalidade técnica e científica. Não obstante, propõe uma formação que tenha como eixo o desenvolvimento de uma práxis reflexiva com uma dimensão que considere a profissionalização como meio para alcançar o status docente e o aumento da autonomia na produção de saberes e valores.

2.4. Principais conceitos: Autonomia.

2.5. Principais autores: ZEICHNER; CONTRERAS; NÓVOA; GIROUX.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: O conhecimento é balizado pela produção de saberes por parte do professor, para a intervenção, construção de valores e consolidação de uma profissão autônoma. Crítica à imposição do aprender de novos saberes científicos.

3.2. Concepção de formação docente: A autora reconhece a importância dos processos de reflexão nas situações do dia a dia do professor para a construção de novas soluções e caminhos. Mas alerta para a necessidade de evitar o praticismo, em que essa reflexão seria suficiente para a resolução dos problemas da prática. Sendo assim, sustenta as concepções que afirmam a importância das compreensões teóricas dos elementos que condicionam a prática a partir da aprendizagem e produção de saberes compartilhados, na direção de mudanças nas concepções e práticas educacionais.

FICHA DE REGISTRO 1605**1. Identificação do Trabalho**

1.1. Reunião Anual da ANPED / Ano: 28ª / 2005

1.2. Título: Pesquisa na Formação e na Prática Docente na Visão de Formadores de Professores.

2. Estrutura

2.1. Problema: A partir de inquietações quanto a relação entre o professor e a pesquisa os autores buscam compreender como acontece a iniciação dos futuros professores para a pesquisa e suas próprias visões quanto esta prática nas escolas básicas de ensino.

2.2. Justificativa: o estudo referente à pesquisa como atividade constitutiva do trabalho do professor vem ganhando grande relevância, assim como a necessidade de aprofundar as questões referentes à relação entre pesquisa e docência, procurando desvendar se aquela é necessária, importante e viável no trabalho do professor. E, assim, entender de que modo a formação para a pesquisa ocorre nos cursos de formação docente.

2.3. Proposta Apresentada: Os autores apóiam a construção de uma cultura de pesquisa escolar, a partir da vivência e reflexão sobre o método científico e o contexto de onde emergem as problemáticas. Para tanto criticam a pesquisa científica de cunho quantitativo e laboratorial, pois, são insuficientes para as questões do contexto escolar. Surge uma proposta de “formação híbrida”, onde a pesquisa faça parte das disciplinas específicas e pedagógicas de modo transversal, reconhecendo a pesquisa na escola com equivalente importância àquela desenvolvida na universidade, apesar de determinadas especificidades.

2.4. Principais Conceitos: Professor Pesquisador; Prática de Pesquisa.

2.5. Principais autores: PERRENOUD; ZEICHNER; CRUZ.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: A pesquisa é tida para este trabalho como competência profissional e sugere a interseção entre conhecimento científico e saber pedagógico como possibilidade para a formação docente. Embora, ao citar os dois conceitos distintamente, os autores não esclarecem o referencial e a definição de qual partem para os mesmos.

3.2. Concepção de formação docente: Crítica às produções que “misturam” as concepções de professor pesquisador e professor reflexivo, entendendo estas duas perspectivas como sendo distintas. Ao defender / sustentar a formação do professor pesquisador, os autores, afirmam que o professor ao refletir sobre sua prática pode produzir conhecimentos sem necessariamente ser pesquisa, apesar da postura crítica e investigativa comum às duas ações.

FICHA DE REGISTRO 1705**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 28ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2005

1.2. Título: Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

2. Estrutura

2.1. Problema: A autora explicita o problema de pesquisa através da seguinte questão: Que opinião os professores de ciências da rede municipal de ensino de Campo Grande, tem sobre os Encontros Continuados de Ciências a respeito da metodologia desenvolvida, da relação entre os colegas do grupo e da aplicabilidade das metodologias propostas em sala de aula?

2.2. Justificativa: Tendo como um dos principais objetivos compreender o processo de formação continuada de uma Secretaria de Educação do Estado de MS, a autora aponta como relevante nesta pesquisa sua contribuição para o debate sobre os processos de formação continuada e suas diferentes concepções.

2.3. Proposta Apresentada: Reconhecendo a prática como principal lugar de aprendizado da docência, a autora defende a reflexão na prática para a reconstrução social e compreende esta reflexão como um processo de superação da linearidade e mecanicismo presentes na formação, além de ser meio para o desenvolvimento de habilidades que busquem soluções para as situações conflitantes da prática e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, e para o despertar da consciência do cidadão.

2.4. Principais Conceitos: Construção compartilhada de saberes; Reflexão na prática; Reconstrução Social.

2.5. Principais autores: Pérez Gómez; Perrenoud; Schön.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: Para atender as novas exigências da sociedade dita globalizada, a autora afirma a necessidade do desenvolvimento de competências na formação de professores. Pois, tais competências complementariam os saberes e esquemas de pensamento do professor, ajustados à realidade, construídos no cotidiano e adquiridos na troca de experiências das sessões coletivas e no processo de formação continuada.

3.2. Concepção de formação docente: Segundo a autora, para o desenvolvimento das competências é necessária uma formação com sólida base teórica e epistemológica, tornando o professor fortemente adaptável aos contextos e apto a adequar seus saberes. Para tanto a autora propõe as contribuições de Schön quanto ao conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, além de um espaço coletivo para a formação continuada, contemplando a troca de experiências com enfoque reflexivo.

FICHA DE REGISTRO 1805**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 28ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2005

1.2. Título: Concepções e Práticas de Pesquisa – O que dizem os professores?

2. Estrutura

2.1. Problema: A autora apresenta como problemática para seu estudo as concepções e práticas sobre pesquisa construídas por professores da educação básica.

2.2. Justificativa: O crescente debate em torno da formação do professor pesquisador e professor reflexivo estimulou novas discussões a respeito da relação entre ensino e pesquisa na formação docente. Tornando essa problemática de grande importância no debate sobre a formação de professores.

2.3. Proposta Apresentada: A pesquisa apresenta como principal proposta de defesa para a formação docente, a formação do professor pesquisador e profissional reflexivo, questionando as reais condições existentes para tal formação. As críticas recaem de maneira rápida e superficial nas condições de trabalho e no processo formativo dos docentes. Neste sentido, a autora aponta que uma prática de pesquisa, reflexiva e crítica, deve ir além da sala de aula, pois, apesar de esta ser necessária, não é suficiente para compreender as condições e contextos em que o profissional / professor realiza sua função.

2.4. Principais Conceitos: Prática de pesquisa; Professor Reflexivo.

2.5. Principais autores: HUBERMAN.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: Durante o desenvolvimento do trabalho, a autora não explicita de qual concepção de conhecimento parte. Do mesmo modo, não foi possível percebermos se sua diretriz está coerente ou não à concepção de conhecimento a partir da prática-reflexiva, na proposta desenvolvida por Schön.

3.2. Concepção de formação docente: A autora não discute com profundidade as propostas de formação do professor reflexivo e pesquisador, no entanto, tem tais proposições como pano de fundo para o desenvolvimento da pesquisa na prática docente, sugerindo que a atividade profissional deve deixar de ser distinta da atividade de pesquisa.

FICHA DE REGISTRO 1905**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 28ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2005

1.2. Título: Professoras Iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental

2. Estrutura

2.1. Problema: O problema de pesquisa é anunciado pela autora: Como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significados atribuem à sua própria atuação diante de tais situações?

2.2. Justificativa: Diante da problemática anunciada, a pesquisa busca contribuir para as pesquisas relacionadas aos processos de aprendizagem da docência, compreendendo que no início da carreira docente o professor atravessa estágios de sobrevivência e descoberta. Tais processos estão relacionados aos saberes dos profissionais, adquiridos e construídos a partir de suas histórias de vida, de tempos sociais diversos e de suas funções. Conseqüentemente, os saberes estão ligados ao pensamento do professor, que por sua vez, dá sentido à sua ação. Segundo a autora estas relações são importantes de serem debatidas e compreendidas na media em que permitem ressaltar o professor como agente ativo nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a análise dos contextos educacionais e das relações pessoais com os saberes.

2.3. Proposta Apresentada: O estudo tem como proposta metodológica para a formação de professores a narrativa através de diários reflexivos, baseando-se na definição de Cunha, em que a narrativa é a representação dos fatos pelo sujeito, e que esta é um aspecto de grande relevância no desenvolvimento profissional dos professores, articulada à construção dos saberes da docência e à reflexão na e sobre a ação que o professor desenvolve.

2.4. Principais Conceitos: Professores iniciantes; Saberes docentes; Pensamento do professor.

2.5. Principais autores: CUNHA; HUBERMAN; TARDIF e RAYMOND; ZABALZA.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: A pesquisa aponta os saberes como base para o desenvolvimento do professor, identificando a insuficiência da teoria no início da carreira docente. A construção das competências ligadas à ação pedagógica, a partir da prática reflexiva, ganha maior relevância na formação do professor.

3.2. Concepção de formação docente: A pesquisa destaca a relação entre a reflexão na prática e a construção dos saberes da docência por parte dos professores, evidenciando a relevância do uso das narrativas para uma prática reflexiva, mais especificamente, nos processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

FICHA DE REGISTRO 2006**1. Identificação do Trabalho**

1.1. 29ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2006

1.2. Título: Professor-Pesquisador: O Caso da Professora Flora

2. Estrutura

2.1. Problema: A partir dos estudos e propostas que surgiram desde a década de 80 em âmbito internacional, com autores como Schön, Elliot, Nóvoa, Zeichner, Tardif e Perrenoud, sobre pesquisa e prática pedagógica, os autores buscam analisar um caso específico em que uma professora conduz sua pesquisa em relação à própria prática. O estudo busca apontar possibilidades de coerência e consistência, desvendando as condições e contextos em que a pesquisa sobre a prática da professora se desenvolveu.

2.2. Justificativa: Com a disseminação no Brasil das linhas de investigação sobre a formação docente, prática reflexiva e professor-pesquisador, surgem algumas dificuldades e contraposições em relação à perspectiva da formação e trabalho do professor como pesquisador. Diante deste cenário, em que as dúvidas e afirmações recaem, por exemplo, na deficiência metodológica, relevância das temáticas, necessidade de habilidades distintas para ensinar e pesquisar, a presente pesquisa procura obter informações que contribuam para a formação de futuros professores pesquisadores, provocando reflexão e servindo de auxílio nesse processo.

2.3. Proposta Apresentada: Os autores apresentam as possibilidades do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, identificando a necessidade da academia valorizar, apoiar e incentivar a pesquisa prática reflexiva na docência. O estudo defende a linha de reflexão sugerida por Schön na prática-reflexiva (reflexão na ação; reflexão sobre a ação e; reflexão sobre a reflexão na ação). Os autores apontam ainda alguns avanços e elementos fundamentais para o professor pesquisador: superação de ilusões pedagógicas, consideração as estruturas sociais que influenciam diretamente a atuação do professor, identificação de dilemas da prática e escrita autobiográfica.

2.4. Principais Conceitos: Professor-pesquisador; Prática reflexiva

2.5. Principais autores: SCHÖN.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: Os autores fazem referência aos conceitos de saberes da experiência e saberes curriculares ou acadêmicos, ressaltando a necessidade de diálogo entre eles para um efetivo aumento no conhecimento.

3.2. Concepção de formação docente: A concepção de formação e atuação do professor dirige-se para a perspectiva do professor pesquisador e é balizada, na proposta dos autores, pela prática reflexiva proposta por Schön.

FICHA DE REGISTRO 2106

1. Identificação do Trabalho

1.1. 29ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2006

1.2. Título: Formação de Professores e Reflexividade Dialética à Luz da Teoria Crítica

2. Estrutura

2.1. Problema: O autor apresenta seu estudo na intenção de expor quais as relações entre o mundo atual e as tarefas da formação de professores a partir das contribuições da Teoria Crítica, elucidando aspectos como a autonomia e a formação de professores-transformativos.

2.2. Justificativa: A pesquisa parte da discussão em torno da busca pela autonomia dos sujeitos como condição para sua vida nesta sociedade, a qual imprime nos seres humanos pressões sociais, conflitos e exclusões. O que pressupõe a superação da menoridade (incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo) na busca do “Esclarecimento” a partir de uma orientação crítico-reflexiva.

2.3. Proposta Apresentada: O autor identifica como tarefa essencial dos professores nas sociedades democráticas, formarem a subjetividade e autonomia nos sujeitos, contrapondo sua concepção de autonomia e subjetividade à proposta do professor-reflexivo sustentada por Schön e qualificada pelo autor como cartesiana e individualista. A proposta de formação reflexiva transformativa, defendida pelo autor, indica na formação docente a integração de conhecimentos técnico-metodológicos para o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas, o que permitiria a formação dos trabalhadores para o trabalho produtivo educando-os para serem dirigentes. Para articular sua proposta o autor trata da concepção de reflexividade dialética definindo-a enquanto trabalho intelectual e prática.

2.4. Principais Conceitos: Autonomia; Professor-reflexivo transformativo; Reflexividade Dialética.

2.5. Principais autores: Habermas; Kant; Giroux.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: Referência aos conceitos de saberes sociais e saberes docentes. O professor deve assumir o papel de pesquisador de seu próprio trabalho fortalecendo a auto-atividade e garantir o diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes.

3.2. Concepção de formação docente: O autor defende a formação reflexivo-transformativa de professores e procura avançar em relação à proposta da prática-reflexiva de Schön. O profissional crítico-reflexivo deve integrar teoria e prática na intenção de desenvolver uma sociedade democrática e trabalhar pela inclusão social.

4. Outras Informações: O autor se contrapõe às propostas de Schön, mas a partir da análise da concepção de formação docente não foi possível observar como sua proposta se efetiva o que dificultou compreendermos onde está o contraponto.

FICHA DE REGISTRO 2207

1. Identificação do Trabalho

1.1. 30ª Reunião Anual da ANPED / Ano: 2007

1.2. Título: A Prática de Pesquisa: Relação Teoria e Prática no Curso de Pedagogia.

2. Estrutura

2.1. Problema: A pesquisa busca investigar como ocorre a prática da pesquisa na realidade concreta de um curso de Pedagogia e revelar dados sobre o papel didático que a pesquisa pode representar na formação do pedagogo.

2.2. Justificativa: A autora parte dos questionamentos e críticas presentes na literatura sobre formação profissional quanto ao tecnicismo e racionalidade técnica. Considera estas críticas como um avanço na defesa da reflexividade e da prática da pesquisa na formação de professores, no entanto aponta possíveis contradições entre as políticas para formação de professores e pedagogos que indicam a pesquisa como eixo de formação e a dissociação entre ensino-pesquisa-extensão.

2.3. Proposta Apresentada: A principal idéia defendida pela autora ao longo do trabalho é a perspectiva da pesquisa como princípio educativo, ou formativo, em que a formação docente deve se balizar para promover a aprendizagem pela e para a pesquisa, salientando a necessidade e preponderância da aprendizagem do método, do caráter instrumental da atividade de pesquisa neste processo. Neste sentido, a autora ressalta uma importante distinção entre pesquisa científica e pesquisa prática ou pedagógica. Enquanto críticas a formação de professores e seu processo de ensino e aprendizagem, a autora apresenta argumentos que buscam superar a transmissão e assimilação de conhecimentos, mesmo que considerados críticos, na ação educativa.

2.4. Principais Conceitos: Prática da pesquisa; Pesquisa prática ou pedagógica.

2.5. Principais autores: ANDRÉ; ZEICHNER.

3. Pressupostos Epistemológicos

3.1. Concepção de conhecimento: A autora afirma que a prática está articulada à teoria como princípio epistemológico e que este deveria estar presente na formação do docente pesquisador. Para tanto, a defesa dessa concepção parte do entendimento de que prática e teoria devem se constituir em uma unidade dialética e estarem de acordo com a formação e ensino pela e para a pesquisa, sublinhando o papel do professor como produtor de conhecimentos a partir da reflexão-ação da prática.

3.2. Concepção de formação docente: A pesquisa aponta para a formação do pedagogo reflexivo, aliando as idéias da prática reflexiva com a formação do professor pesquisador.

4. Outras Informações: A autora faz referências às idéias do autor Karel Kosik quanto à dialética e a realidade. No entanto não percebemos coerência teórica ao apresentar a proposta para formação pela e para a pesquisa pedagógica.

3.1 Resultados da análise

A partir dos elementos indicados nas fichas acima percebe-se uma convergência entre os autores que marcam sobremaneira a distinção para o que denominamos de campo do professor reflexivo. Foi possível, ainda, elencar um grupo de idéias que perpassam os estudos publicados nos últimos oito anos no GT Formação de Professores na ANPED, a partir dos quais poderemos estruturar os resultados de nossa análise e o diálogo com a tendência da produção de conhecimentos sobre a formação docente no Brasil. São elas:

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

Essas idéias e considerações quanto às propostas de formação de professores, inicial e continuada, acarretam, também, de certa forma, considerações relacionadas à educação e ao processo ensino-aprendizagem presente nas escolas de ensino básico, o que nos permite uma análise mais geral a respeito do que se tem produzido na área da educação no Brasil.

3.1.1 *Competências básicas na formação prática reflexiva*

Através da análise dos trabalhos pudemos perceber, que a formação do professor prático reflexivo pressupõe a incorporação de certas competências básicas para a reflexão e ação. Tais competências são anunciadas nos textos dos autores que defendem esta perspectiva, pois, compreendem que esta formação irá garantir efetivamente a reflexão na ação, comprometida com a prática pedagógica

docente.

No rol das competências básicas, de acordo com os artigos analisados, está a criatividade, a reflexividade, a capacidade de improvisação e a experimentação diante das situações do cotidiano do professor.

A construção da qualidade do ensino pressupõe uma formação pluridimensional, que garanta uma sólida formação geral, para que o professor, ciente das exigências que o contexto em que atua faz e proprietário das competências necessárias à sua ação, ao mesmo tempo possibilitando a construção das competências básicas (reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade, etc.), possa criticamente fazer uso dos saberes docentes. (Trabalho 0301)

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

Valorizar o paradigma do professor reflexivo como um profissional competente, ético, com ação-reação reflexiva, autonomia e capacidade de desenvolvimento diante do atual contexto social e educacional. [...] Entende-se que, para superarem-se as dificuldades encontradas, é preciso repensar a formação inicial e contínua, propondo diferentes condições para o desenvolvimento de uma formação mais eficiente, que atenda às necessidades existentes. Elas apontam para uma formação baseada no desenvolvimento de competências visando a formação do professor, como um profissional reflexivo, inovador, ético e autônomo. [...] “Assim, a inovação, a criatividade, a autonomia e a reflexão, exigem caráter e pensamento holista, participativo, que promove a investigação sobre a ação, na qual se encontram os fatores cognitivos, culturais, sociais e emocionais, mobilizando o que está dentro e fora da escola, desenvolvendo, no professor e no aluno, as competências de intervenção, integrando-os em processos cooperativos de formação na ação e enriquecendo os vínculos interpessoais durante o trabalho. (Trabalho 0902)

É dessa forma que a concepção do novo professor para a educação numa sociedade complexa agrega novas competências, como propõe Perrenoud (2000), ao preconizar qualidades não só para ação pedagógica na sala de aula, como em relação à família dos alunos, à administração da escola e da própria profissão. Diante disso, a formação dos professores se torna um alvo crítico das

nossas preocupações; quanto mais plural precisa ser, maior se torna a responsabilidade da sua formação. (Trabalho 1202)

Ao incorporar essas competências como base para a autonomia e desenvolvimento da profissionalidade, a formação docente parece assumir, no entanto, competências que garantem a adaptabilidade dos sujeitos ao contexto através de conceitos que aparentemente tem em seu delineamento teórico um caráter crítico.

A formação do professor “prático reflexivo” indica a formação de um indivíduo autônomo, livre, expressivo, com criatividade e iniciativa. Entretanto, segundo o autor Newton Duarte (2003a), estas qualidades do termo criativo referem-se a uma criatividade que “não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, [...] mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (p.12).

Ou seja, criatividade, improvisação, autonomia, reflexividade, inovação, podem vir a servir para a adaptação dos sujeitos às demandas da nova sociedade, e não para uma formação que se propunha para a compreensão crítica da totalidade.

Esta primeira idéia nos leva ao segundo tópico a ser abordado a partir dos trabalhos analisados: as demandas sociais na diligência da formação docente.

3.1.2 Formação docente a serviço das demandas sociais

As modificações constantes no contexto em que vivemos requerem novas perspectivas e posturas de acordo com cada realidade. Em linhas gerais, os autores delegam como objetivos para a formação docente responder às demandas da sociedade globalizada. Demandas que parecem permeadas de sentimentos de justiça, democratização, cidadania, valorização do outro e inclusão social.

Esta diretriz é sustentada pelos autores ao longo das pesquisas como justificativa para as novas configurações na formação de professores.

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

novas exigências sociais. (Trabalho 0401).

Na educação, a idéia da escola conquistar sua própria autonomia em relação aos mecanismos burocráticos e centralizadores e conduzir seu planejamento têm sido incentivada. Nos debates realizados com profissionais da área predomina a urgência de se retirar o excessivo controle das mãos do Estado, para que, assim, a educação formal possa exercer seu papel na construção de uma sociedade democrática; para tanto as escolas deveriam exercer sua função na construção de um projeto pedagógico autônomo. (Trabalho 1304).

Como podemos perceber a autonomia da escola está diretamente associada à retirada do controle da educação das mãos do Estado, fato que se justifica para a construção de uma sociedade mais democrática. Essa perspectiva nos leva a compreender, que a autonomia dos sujeitos está dissociada da responsabilização do Estado pelos setores públicos, que fazem parte da vida em sociedade, demandando tal responsabilidade a todos os cidadãos e à suas capacidades de adaptação às novas demandas.

Nesse sentido, a educação e sua adequação às correspondentes exigências sociais estariam nas mãos dos próprios professores, que por sua vez também devem atender a essa demanda no que compete à sua formação e prática pedagógica.

O enfoque reflexivo sobre a prática coloca nas mãos dos professores a responsabilidade em desempenhar um novo papel na sociedade, que busca soluções e alternativas quando confrontado com situações educacionais conflitantes. O significado de 'reflexão' originou, mais recentemente, a perspectiva de *reflexão na prática para a reconstrução social*, que pretende formar profissionais docentes críticos, que possam contribuir com a transformação de nossa sociedade, tão desigual, em uma sociedade mais justa e solidária, despertando a consciência dos cidadãos. As 'novas exigências' para uma sociedade globalizada requerem o desenvolvimento de competências quanto à formação de seus professores, para que estes possam enfrentar qualquer tipo de situação de ensino através da mobilização de variados recursos cognitivos. [...] A partir desta visão, o professor atuará como profissional em busca de constantes mudanças e pronto para adequar o saber às ansiedades do grupo social, sabendo adaptar-se ao contexto. Esse perfil desenha e coloca o educador em evidência como sujeito de sua própria condução ao sucesso profissional. (Trabalho 1705).

Sendo assim, a capacidade de adaptação e de resposta as exigências sociais está, explicitamente, posta como condição a formação docente em diversos artigos

como qualidade a todo profissional considerado bem sucedido.

A Pedagogia tem um campo aberto complexo de investigação, na medida em que ela se põe diante de desafios para intervir na prática educativa. Desafios esses que expressam conteúdos inerentes à crise do trabalho, da representatividade do conhecimento, da dissolução de valores unificados e essenciais, da identidade coerente, da crise de historicidade, da ciência, da reflexividade, do trabalho, da cidadania, entre outras questões e práticas. Isso tem o sentido de contribuir para se formar uma subjetividade humana individual e global esclarecida e criativa, sabendo-se localizar no mundo (onde o presente e o futuro aproximam-se instantaneamente), buscar soluções coletivas, refazer sentidos de vida pessoal, profissional e política (mais ou menos imediatos), enquanto cidadão ativo, defensor e construtor dos direitos e liberdades fundamentais da humanidade. É nessa perspectiva que se justifica o desenvolvimento de um currículo e de um ensino abertos, voltados para a superação da lógica disciplinar e linear pautada na cultura da racionalidade técnico-científica. (Trabalho 0501)

A adaptação dos sujeitos às demandas sociais está intrinsecamente ligada à necessidade de uma formação diferenciada para os futuros docentes. Uma nova formação que acompanhe os desenvolvimentos da sociedade globalizada e, conforme discutimos nos capítulos anteriores, uma sociedade que ganha novas características. Como por exemplo, “sociedade do conhecimento” e da “informação”.

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

3.1.3 Fundamentos da postura reflexiva no processo de ensino-aprendizagem

Em grande parte dos artigos analisados, encontramos a apresentação das propostas da prática reflexiva, apontando-a como a principal influência para as modificações necessárias às novas demandas para a formação de professores na sociedade. Os trabalhos buscam em muitos momentos descrever e problematizar a postura reflexiva dos professores frente ao processo de formação para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido a reflexão na e sobre a prática é ponto decisivo na construção e valorização de um conhecimento próprio, individualizado e singular. Esta concepção nos parece fortalecida e aliada aos pressupostos de Schön, em que a racionalidade técnica e científica não dá conta dos problemas sociais e necessidades individuais dos sujeitos, o que remete esta formação à priorização do conhecimento intrínseco ao ser e a valorização da aprendizagem individual.

Este conhecimento, proposto por Schön como o conhecimento-na-ação, nos parece impactar não somente na formação do docente, mas também em sua função como formador. Pois, ao mesmo tempo em que seu conhecimento é direcionado para uma dimensão individual, no sentido da construção de seu próprio conhecimento por meio da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, seu dever como professor reflexivo é garantir este mesmo processo para a formação dos alunos.

Para tanto é definido o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem como o de mediador, facilitador, dinamizador, orientador, em oposição à transmissão de conhecimentos prontos.

Esta concepção pressupõe a hierarquização no processo de conhecimento, onde a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo na prática é mais importante do que o método da transmissão e apropriação do conhecimento elaborado¹⁷. Em alguns trabalhos pudemos perceber que a transmissão de conhecimentos é considerada como sinônimo de reprodução acrítica dos mesmos, em que o papel do professor é definido como o de “mero transmissor”.

O professor era tido como eficiente na medida em que conseguia transmitir da melhor forma possível os conhecimentos já acumulados pela sociedade. Corresponhia plenamente ao modelo da racionalidade técnica e instrumental. Com as mudanças provocadas pela sociedade da informação, não mais é possível se pensar em mera reprodução do conhecimento. (Trabalho 0100)

Qual era a concepção de cidadão desse professor, se sua ação pedagógica estava longe de cumprir o seu papel social – ‘ensinar para aprender’, assim como propiciar aos seus alunos oportunidades de ‘aprender a aprender’? [...] O professor foi concebido, neste trabalho, como um formador, facilitador da aprendizagem, que deve desempenhar, conforme Schön (1987), basicamente, três funções:

¹⁷ Anteriormente, em nosso segundo capítulo, já apontávamos algumas considerações em torno do processo ensino-aprendizagem a partir das críticas do autor Newton Duarte (2003a) ao lema aprender a aprender, presente nas linhas de estudos do professor reflexivo.

abordar os problemas que a atividade coloca, escolher na sua ação os procedimentos formativos que são mais adequados à personalidade e aos saberes do aluno e tentar estabelecer com ele uma relação propícia à aprendizagem. (Trabalho 0902)

Neste sentido, os autores apontam para a necessidade de desconstruir uma suposta hegemonia nos objetivos propostos pelos professores e das instituições (através dos currículos e projetos político-pedagógicos), para uma efetiva valorização dos conhecimentos e objetivos advindos dos alunos e da própria comunidade.

A crítica e orientação para uma nova relação entre os objetivos dos docentes no processo de ensino e os objetivos dos alunos para a aprendizagem, nos parece pressupor que os docentes e a escola não trabalham em conformidade com uma formação crítica e autônoma dos sujeitos, mas a serviço deles, visto que essa autonomia seria alcançada através da escolha de seus próprios objetivos. O que pode acarretar conseqüências, inclusive, nas metodologias de ensino e na função da educação na sociedade.

A hegemonia dos objetivos do professor e da escola predominam em detrimento dos anseios e necessidades dos alunos. [...] é necessário que o professor se apresente como um mediador e dinamizador na construção do conhecimento. O professor, *mestre que, de repente aprende* (grifos da autora), merece um mediador que venha muito mais que impor dinâmicas centralizadoras do ensino e condutoras da funcionalização do professorado, legitimando a ideologia do poder, promover movimentos coletivos capazes de gerar a construção dos saberes, a partir da sua reflexão-ação-reflexão e a de seus pares. Desta forma, poderá ao ouvir falar em investimento educativo, perceber-se co-autor de um projeto de escola. (Trabalho 0601)

Como pudemos observar nas salas de aula, a principal função da atitude observadora para as professoras é permitir uma reformulação constante da prática docente, adequando-a aos interesses e necessidades dos alunos. Poderíamos considerar esse processo de observar/interpretar/adequar a prática como uma reflexão na ação, baseada no conhecimento do aluno [...] é principalmente no conhecimento do aluno que as professoras alicerçam a sua prática. Eles são a sua principal fonte de informação e de estimulação. São a base do seu saber docente. (Trabalho 1002)

O autor Michael Young (2007), faz algumas considerações quanto às críticas existentes ao processo de transmissão de conhecimentos, em que segundo o autor há certa razão. No entanto, a crítica se legitima se somente considerar o processo

de transmissão unicamente mecânico, passivo e unidirecional. O autor atenta para o significado da palavra “transmissão” na educação como um processo ativo em que o aluno envolve-se com o conhecimento a ser adquirido.

Neste sentido, ao concordarmos que a escola tem como papel fundamental transmitir conhecimento, garantindo o acesso às possibilidades de explicação e compreensão do mundo, a formação dos futuros professores deveria garantir esse mesmo processo para a apropriação por parte dos docentes dos conhecimentos a serem transmitidos (YOUNG, 2007).

Essa concepção se opõe claramente à formação defendida nos trabalhos analisados, ao negar-se a transmissão como processo primordial para a formação. Segundo Young, as relações professor-aluno também apresentam determinadas características específicas ao considerarmos a crítica ao professor como “mero facilitador”, ou seja:

Serão diferentes das relações entre colegas e, portanto, hierárquicas. Diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas (2007, p. 1295).

O que não equivale afirmar que o conhecimento do aluno não é valorizado e respeitado, ou que não se possam questionar as relações de autoridade presente nas escolas. No entanto, não se refere também às relações de autoritarismo, onde a instituição e seus representantes impõem determinado conhecimento, regras e formas de agir sem considerar o diálogo e reflexão crítica acerca dos mesmos e da realidade.

3.1.4 Prática como lugar de reflexão e adaptação a diferentes contextos

Considerar o professor facilitador da aprendizagem numa postura prático reflexiva remete orientar suas ações às práticas vivenciadas por si mesmo e pelos alunos, em diferentes situações. O professor deve estar ciente da realidade em sua diversidade, considerando-a em sua complexidade e singularidade. Do mesmo modo, as soluções que se exige para cada situação são particularizadas na construção do saber próprio.

É nesta direção que a prática é considerada lugar da aprendizagem, do fazer e construção dos saberes da experiência, ou seja, temos a prática entendida no contexto do cotidiano.

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

Essa crença da singularidade no ato de conhecer nega, também, a continuidade do conhecimento em sua dimensão histórica e qualquer possibilidade de educação. As situações podem ser novas, assim como o conhecimento, mas o novo é sempre uma construção que se dá a partir do velho, esse é o caráter histórico da sociedade e, portanto, da produção do conhecimento que dela faz parte.

A realidade é desconectada de qualquer vínculo com a totalidade, e o sujeito na busca da construção dos saberes práticos nos parece alheio ao caráter universal do conhecimento e do ensino.

Respecto de las temáticas a abordar es importante considerar que la realidad educativa es cambiante y compleja, frecuentemente conflictiva y los problemas que presenta no son fácilmente categorizados y no siempre tienen soluciones a priori. Lo que se presenta muchas veces son situaciones problemáticas singulares y que por lo tanto exigen soluciones particulares por medio de una interacción inteligente y creativa con la práctica. (Trabalho 0200).

Os professores lidam com problemas complexos, que não possuem apenas uma explicação. Na esfera educacional, os docentes devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e em suas singularidades, permitindo que a interpretação de cada uma delas e as possíveis respostas sejam alteradas conforme a necessidade. Uma definição rígida de conhecimento profissional pode, inclusive, causar uma visão limitada das situações que enfrenta e dos procedimentos que deve adotar. (Trabalho 1304).

Aliada a esta idéia aparece a questão da diversidade e multiculturalismo

como expressão da relatividade. Os autores apontam em seus textos os cuidados do professor quanto à diversidade cultural presente no cotidiano, o que o faz responsável pela adaptação do ensino às especificidades de cada situação, de acordo com as diferentes realidades dos alunos e comunidade em que atua.

Mais uma vez é possível perceber a particularização do conhecimento a partir da diversidade dos grupos, o que pode mais uma vez acarretar na perda e/ou secundarização da universalidade do ensino e do próprio conhecimento sistematizado.

Os problemas da docência não são meramente instrumentais; ao contrário, movimentam-se em terreno que se caracteriza pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito. Como expressão dessa complexidade a que estamos nos referindo, temos as implicações do multiculturalismo, aqui por nós enfocadas no processo de formação de professores (as). Tomamos como referência o texto de Moreira (1998), no qual o autor procura ampliar a discussão, articulando a questão do multiculturalismo à problemática da formação docente, reconhecendo, por um lado, a relevância desta articulação e, por outro, as dificuldades teóricas e práticas de propostas encaminhadas nessa direção. (Trabalho 1102).

No que se refere à sua dimensão cultural, ao buscar constituir-se enquanto instrumento de aprendizagens relevantes de vários significados e múltiplas interseções de conhecimentos, a avaliação considera a diversidade cultural. Portanto, pressupõe a pluralidade de formas (e) de conhecimentos, como inerente ao processo ensino-aprendizagem, refletindo e intervindo sobre o processo de aprendizagem dos alunos diferenciadamente (Perrenoud, 1999), de acordo com as dificuldades e necessidades individuais. (Trabalho 0301)

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

Neste sentido, a questão primordial para essa discussão é quais são os conhecimentos mais importantes e significativos para a educação e formação. Michael Young (2007) aponta algumas distinções entre o conhecimento ao se considerar o processo educativo. O autor distingue entre o conhecimento escolar ou curricular e conhecimento não-escolar. Em sua análise, o primeiro tipo não seria passível de ser aprendido fora da escola, visto que é um conhecimento sistematizado e “poderoso”. Poderoso por ser o tipo de conhecimento que é capaz de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de compreensão do real.

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

3.1.5 Crítica à racionalidade técnica e científica

Conforme vimos debatendo, os trabalhos analisados nesta pesquisa apontam para uma formação docente que atenda as demandas sociais e que contemple o desenvolvimento de competências que irão contribuir para o trabalho do professor como facilitador na aprendizagem dos alunos, a partir da valorização dos saberes da experiência. Esta perspectiva de formação é circunscrita por uma das principais críticas e justificativas presente na produção do conhecimento sobre a formação de professores e, em um aspecto mais geral, sobre a educação: a necessidade de superação da racionalidade técnica e científica.

Os estudos partem de comum acordo com as críticas à racionalidade técnica e científica na formação inicial e continuada de professores e perpetram identificação imediata entre essa e o processo de transmissão do conhecimento teórico e científico.

Do ponto de vista conceitual, temos percebido que a concepção de professores moldados sob a égide da racionalidade técnica, característica dos anos 70 e que resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho docente, tem sido superada pela discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no desenvolvimento de seus saberes, sendo capazes de produzir conhecimento e de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática. (Trabalho 1304).

Com relação à formação de professores e professoras, assiste-se ao limiar de uma nova tendência, a do **ensino reflexivo**, em que se busca, segundo seus adeptos e empreendedores, uma caminhada diferente das tendências anteriores. Desde meados da década de 80 do século XX, ensaia-se um rompimento com os paradigmas anteriores, nas suas duas principais versões, a *tecnicista* e a *crítico-dialética*. Ainda de acordo com os defensores e adeptos desta nova tendência, a realidade econômica e social, de extrato globalizante, impõe novas necessidades cuja satisfação exige outros referenciais. (Trabalho 0701).

Esse “movimento” em favor da ruptura com a pesquisa científica na educação, e conseqüente transmissão desse conhecimento, vem ganhando forças internacionalmente e, como podemos perceber pelas análises dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd, também tem larga representação em nosso país.

Os autores identificam estas críticas à racionalidade científica e técnica como um movimento contra-hegemônico na sociedade atual. As afirmações recaem na alienação dos sujeitos frente aos conhecimentos científicos veiculados pelas instituições, marcadamente pelas universidades, principal *lócus* de construção e divulgação de pesquisas acadêmicas e científicas.

Apoiando-nos na análise de Heller (1991), sobre as relações entre o saber cotidiano e o saber científico, poderíamos dizer que a consciência de possuírem um saber construído no exercício docente e capaz de produzir uma prática competente, permite a elas o estabelecimento de relações não alienadas com os saberes teóricos, isto é, elas não percebem esses saberes como verdades acabadas; são capazes de fazer escolhas, aceitando ou negando as idéias sobre sua prática produzidas em outras instâncias. (Trabalho 1002).

Os saberes científicos e pedagógicos que, em principio, serão utilizados para fundamentar as decisões sobre as tarefas

relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, também não têm sua origem na prática dos docentes. Fazem parte da formação do professor, antecedem e determinam a prática docente, mas não emergem dela. Essa subordinação da prática docente aos saberes que a integram, mas que ela própria não constrói nem controla, pode levar a uma relação de alienação dos docentes em relação aos saberes. (Trabalho 1202)

Encontramos na literatura importantes distinções quanto aos modelos de formação docente, que de acordo com os autores, lutam por posições hegemônicas neste processo. De um lado estaria o modelo da racionalidade técnica, considerados tradicionais e comportamentais, enquanto do outro lado podemos encontrar modelos baseados na racionalidade prática (modelos alternativos alicerçados pela pesquisa da prática pedagógica cotidiana) e na racionalidade crítica, os quais promovem a igualdade e justiça social (PEREIRA, 2008).

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

Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e / ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e / ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e / ou pedagógicos. (PEREIRA, p. 22, 2008).

Um dos maiores problemas que perpassam estas perspectivas está no fato de homogeneizar a ciência, ou seja, perde-se de vista que a ciência está organizada em diferentes vertentes teóricas, com diferentes projetos de pesquisa. O que vale dizer com objetivos, concepções de mundo, conhecimento, pesquisa e formação, por vezes antagônicos. Ao desconsiderar esta importante questão no debate epistemológico entre as ciências, os autores que partem desta concepção de negação da ciência incorrem em um grave erro de não alertar seus leitores quanto aos abismos que separam inclusive no que pode ser considerado útil na e para a

prática nas diferentes concepções do que é e para que serve a ciência na sociedade hodierna, e que cada qual, de acordo com suas premissas tem seus objetivos quanto a atividade de pesquisa e teorização.

Acreditamos que qualquer questão que esteja balizada pela ciência traz em si o seu próprio limite, pois a ciência não é neutra, ela expressa conteúdos de classe, ideológico, mas isso não significa que ela não cumpra seu papel que é o de aproximar da verdade, que também é referente a seu tempo.

Em oposição à valorização do conhecimento científico, os autores que defendem a formação prática reflexiva têm como principal referencial para seus estudos e propostas, os saberes docentes. Saberes que, de acordo com as pesquisas, são provenientes da experiência do professor. Outras distinções são utilizadas para definir os diferentes saberes mobilizados pelos professores em sua prática, no entanto, não são considerados saberes da docência por sua relação de exterioridade à prática do docente.

Os **saberes da experiência** ou saberes da prática referem-se aos saberes especificamente desenvolvidos no exercício da docência e na prática profissional e fundamentados e validados pela experiência dos professores, no seu meio e no dia a dia. Constituem como que um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico. Estão, antes, incorporados como uma *cultura docente em ação (habitus)* que preside as decisões individuais e coletivas e permite lidar com as situações concretas, muitas vezes imprevisíveis, transitórias, singulares, com que o professor se defronta no cotidiano da escola e/ou da sala de aula. Talvez a maior importância dos saberes da experiência resida no fato de que eles podem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma revisão e uma reavaliação dos saberes adquiridos anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita. E, sendo assim, podem promover a emergência e consolidação de um “novo” saber. [...] Os saberes da experiência podem desempenhar um papel fundamental na transformação das relações de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes e na superação da alienação que marca a relação dos docentes com os mesmos. (Trabalho 1202)

Os saberes da docência, portanto, são os que darão autonomia, criatividade e status docente ao professor, não aqueles provenientes da pesquisa científica.

Neste aspecto parece-nos importante ressaltar as diferenciações que apontamos no item anterior quanto ao conhecimento que é desenvolvido no

cotidiano, dependente dos contextos em que o sujeito atua, e o conhecimento teórico, que nos fornece generalizações e possibilidades na busca da universalidade (YOUNG, 2007).

Recorremos à pergunta formulada pelas autoras Moraes e Torriglia (2003). Será que a sociedade espera do professor pesquisador a atitude de apreensão e análise da realidade através do cotidiano, e que somente a pesquisa teórica (que lhe é negada) aliada à prática lhe é capaz de permitir?

Neste sentido, as autoras ressaltam que ao se definir a formação pelo cotidiano, ao invés da pesquisa ter função de explicitar a complexidade do empírico, inversamente é o empírico que norteia a formação. O que afasta e cinde a concepção de pesquisa acadêmica científica e a pesquisa no âmbito da prática pedagógica do professor (MORAES e TORRIGLIA, 2003).

3.1.6 Pesquisa como eixo formador

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

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

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

No campo profissional, conforme a prática fica estável e repetitiva, o conhecimento se torna mais tácito e espontâneo. Diante de situações diferentes, contudo, se mostra insuficiente, e o profissional necessita refletir. Segundo Contreras, para Schön, o processo de reflexão na ação transforma o profissional em um pesquisador da prática. Nessas situações, ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema de forma a atender suas peculiaridades e decidir quais soluções escolher. Os problemas que demandam atitudes de reflexão são provenientes de situações para as quais não se tem, em princípio, uma forma adequada de interpretação, o que coloca em andamento as espirais de avaliação-ação-nova avaliação. Esse processo assemelha-se ao seguido pelos pesquisadores, sendo a prática, nesse caso, um modo de pesquisar, de experimentar, de avaliar e de transformar. (Trabalho 1304).

A narrativa não é a verdade literal dos fatos mas é a representação que deles faz o sujeito, podendo ser transformadora da própria realidade. Por isso o trabalho com as narrativas tem sido considerado uma alternativa de formação para professores. [...] O diário como instrumento de pesquisa suscita no professor diferentes tipos de reflexão. A interferência do pesquisador pode oferecer condições para a ocorrência da reflexão sobre a prática durante o trabalho de pesquisa, quando o professor retoma as situações posteriormente e é questionado a respeito de sua ação. (Trabalho 1905).

Os trabalhos analisados além de defenderem proposições para o uso de diários de campo e narrativas, utilizaram em muitos momentos esta mesma estratégia de pesquisa em seus estudos¹⁸. O que nos permitiu perceber a grande influência desta tendência nas pesquisas e produções do conhecimento na área da formação de professores.

Outro tema recorrente entre os trabalhos analisados foi a distinção entre a investigação prática proposta por Schön e a perspectiva do professor pesquisador (pesquisa-ação) proposta e discutida pelo autor Kenneth Zeichner. Os autores descrevem em muitos momentos as duas perspectivas de pesquisa, delimitando suas trajetórias históricas, aproximando-as mais do que as contrapondo. Percebemos, pois, na concepção da pesquisa-ação, objetivos de complementação e

¹⁸ Os títulos dos trabalhos já indicavam esta referência em certos casos.

ampliação de certos limites que a pesquisa prática reflexiva de Schön possa ter para a prática de pesquisa dos professores.

Conforme ressaltam os autores,

Essa mistura de conceitos, entre professor reflexivo e professor pesquisador, é muito freqüente. Os debates em torno da reflexão e da pesquisa na formação e prática dos professores revelam um entendimento de que professor reflexivo e professor pesquisador estão identificados, muitas vezes, em duplo sentido. Em muitos aspectos, a prática de pesquisa e a prática reflexiva se aproximam. A postura crítica e investigativa é, sem dúvidas, comum à prática de pesquisa e à atitude reflexiva diante do que se aprende, busca conhecer ou praticar. No entanto, é importante entendermos estas noções como distintas, e desconstruirmos a idéia de que falar em formar o professor reflexivo é o mesmo que falar em formar o professor pesquisador. Nos remetendo a Cruz, *é importante, neste ponto, destacar que reflexão não é sinônimo de pesquisa e que o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador* (CRUZ, 2002:13). (Trabalho 1605).

Dentre as diferentes formas de investigação, a pesquisa-ação tem merecido destaque, por estarem subjacentes a essa abordagem as idéias de que a experiência prática refletida e conceitualizada tem um grande valor formativo, de que os sujeitos compreendem a realidade e, portanto, aprendem, quando estão ativamente implicados no processo e, finalmente, a visão de que o impulso para a formação é o desejo de resolver os problemas encontrados na prática cotidiana (Alarcão, 2003). Assim, a pesquisa-ação apresenta um grande potencial para estimular reflexões eficazes, ou seja, sistemáticas e capazes de estruturar os saberes que dela resultam. (Trabalho 1404).

Não é nossa intenção realizar extensiva diferenciação e debate particular sobre cada uma dessas perspectivas, visto que nos próprios estudos os autores apontam as expressivas aproximações¹⁹ que a pesquisa prática e a pesquisa-ação têm nas propostas para a formação docente. No entanto, é relevante apontarmos a principal característica definidora do “avanço” sugerido pelos autores quanto à pesquisa prática reflexiva.

Zeichner (1993) alerta que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo por meio de práticas de treinamento, que possam ser consumidos por

¹⁹ No decorrer de nossa pesquisa explicitaremos algumas dessas aproximações entre a proposta de formação de Schön e Zeichner.

um pacote a ser aplicado tecnicamente. No entanto, é preciso evitar um possível “praticismo” em que a perspectiva da reflexão seria suficiente para resolução de problemas da prática. (Trabalho 1505).

O autor Kenneth Zeichner, indica limites na reflexão da prática proposta por Schön, no sentido de que esta reflexão precisa ser extrapolada para o contexto mais geral determinante da ação do professor. Aliando essa reflexão à sistematização da mesma e da relação entre a prática pedagógica com a realidade social²⁰. Sendo assim, o autor compreende a pesquisa-ação desenvolvida pelo professor, como instrumento para a reconstrução social, com a diminuição das desigualdades através equidade.

Assim, não basta investigar a própria prática. É preciso melhorar tanto suas qualidades internas, como as condições em que ela ocorre. Essa melhoria das situações sociais, reais, conflitivas e confusas se constitui num dos pilares da pesquisa-ação, desde a sua concepção. [...] Assim, como formadores de professores, não devemos conceber essa forma de investigação como um fim em si mesmo, assumindo a pesquisa-ação de modo acrítico (Zeichner, 1993). Ao contrário, devemos compreendê-la como um meio de problematizar e melhorar sistematicamente a prática educativa, para reorientá-la, a partir da compreensão de seus contextos e condicionantes. (Trabalho 1404).

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

Segundo Kemmis e Wilkinson (2008),

Deve-se também enfatizar que a pesquisa-ação diz respeito a práticas reais, e não abstratas. Ela envolve aprendizado acerca das práticas reais, materiais, concretas e específicas de certas pessoas

²⁰ Em nosso segundo capítulo já nos referimos a alguns desses aspectos da proposta de Zeichner a partir das considerações da autora Marilda Facci (2004).

em locais específicos. Obviamente, como não é possível suspender a inevitável abstração que ocorre sempre que utilizamos a linguagem para nomear, descrever, interpretar e avaliar as coisas, a pesquisa-ação difere de outras formas de pesquisa por ser mais obstinada em mudar as práticas específicas de certos profissionais do que enfatizar práticas em geral ou de maneira abstrata. Em nossa visão, os praticantes de pesquisa-ação não têm que pedir desculpas ao ver seu trabalho como não sendo extraordinário ou não ocupando posição de destaque na História; existem perigos filosóficos e práticos no idealismo, que sugere que uma visão mais abstrata da prática pode tornar possível transcender a história, ou colocar-se a cima dela, e desilusões na visão de que é possível encontrar um porto seguro em proposições abstratas que constroem, mas que não constituem, em si mesmas, práticas. A pesquisa-ação é um processo de aprendizagem cujos frutos são as mudanças reais e materiais: naquilo que as pessoas fazem; em como interagem com o mundo e com os outros; em suas intenções e naquilo que valorizam; nos discursos nos quais entendem e interpretam o mundo (p. 48-50).

Esta orientação deixa claro que é somente a partir da pesquisa-ação que o estudo das práticas concretas, sociais e educacionais, se efetiva de maneira mais rica e articulada à reflexão das circunstâncias específicas de cada prática localizada. O que garante aos professores o entendimento e compreensão dos contextos em que emergem suas práticas reais “sem reduzi-las ao fantasmagórico status do geral, do abstrato e do ideal – ou, talvez, deva-se dizer, do irreal” (KEMMIS e WILKINSON, 2008, p. 50).

Frente ao paradigma de capacitação para a formação docente baseada na formação do professor prático-reflexivo e na pesquisa-ação podemos perceber um grande paradoxo presente na produção de conhecimentos na área da formação docente. Conceitos como prática-reflexiva e aprender a aprender são considerados pertencentes ao campo crítico da educação e, no entanto, tem em seu intento corroborar o anti-cientificismo e imediatismo presente na área. Entretanto,

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

Não queremos, no entanto, firmar uma perspectiva de formação e pesquisa desvinculada da prática sem reconhecê-la como lugar de construção do conhecimento, pois, o mundo real é o mundo permeado pelas práticas sociais dos homens, pela *práxis* humana. O que permite a todo ser humano, enquanto sujeito

histórico-social, explicar criticamente a realidade que este mesmo produz, na intenção de aproximação do real e da verdade.

Nesse processo de compreensão da realidade, o ser humano olha para uma determinada situação e tem uma primeira percepção do todo. Este primeiro olhar tem uma representação caótica e imediatista, mas é a partir deste, num movimento espiralado e dialético, no e do pensamento, a partir do todo abstrato, que poderemos tornar o concreto compreensível (KOSIK, 1976).

É neste momento, de compreensão do todo, que o ser humano pode refletir conhecer e entender a realidade social como totalidade concreta e a partir da apropriação teórica do conhecimento científico, da crítica, interpretação e avaliação dos fatos históricos, aproximar-se da verdade, do real.

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

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

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

3.1.7 Projeto de formação a partir da troca de experiências

Diante das discussões levantadas e da identificação da idéia de que a pesquisa da prática cotidiana do próprio educador-pesquisador surge em resposta à necessidade de ruptura com os conhecimentos científicos, se fortalece uma nova proposta que nos parece de grande representatividade nos estudos sobre a

formação de professores: o processo de formação com base na troca de experiências.

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

Esta concepção traz em si a idéia da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, pois, é o momento em que o professor poderá sistematizar suas vivências e construção de saberes na intenção de reelaborá-los e ressignificá-los para novas práticas. Neste momento, os autores afirmam o caráter da coletividade na produção do saber docente, onde a partilha de saberes e experiências significa a ampliação dos referenciais teóricos e práticos dos professores.

A idéia da troca de experiências também está associada à formação do professor investigador de sua própria prática, utilizando para isso a metodologia de relatos das práticas a partir da reflexão sobre a ação, em que os professores podem sistematizar de certa forma suas impressões e angústias.

É importante também a troca de experiências e a partilha de saberes porque nesse processo são estabelecidos espaços de formação mútua e consolidados saberes emergentes da prática profissional. Essas redes de troca e de construção coletiva constituem um fator importante de agregação, de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (Trabalho 1202).

Um compartilhamento de experiências comuns, e com isso, não só proporciona aos indivíduos disposições emocionais e intelectuais como provê experiência mais ampla e variada. O professor de determinada área de conhecimento não se sentiria mais sozinho, limitado ou isolado em sua escola, ou sala de aula. Ele se sente participante de um contexto mais amplo, coletivo. (Trabalho 1705)

A defesa para esta perspectiva de formação está na busca constante pela valorização da profissão docente e pela autonomia dos profissionais. O que ressalta a idéia de que a aprendizagem e formação através da apreensão de conhecimentos científicos estariam no sentido oposto, ou seja, no da desvalorização do trabalho do professor e da perda de sua autonomia no processo formativo.

Neste projeto de formação está circunscrito o que os autores denominam de

auto-formação, no qual parece haver uma atitude de responsabilização do professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional, principalmente no que compete à sua formação continuada.

No terreno do desenvolvimento pessoal, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, favorecendo o pensar autônomo e a auto-formação participada. Envolve investimento pessoal, trabalho criativo e reflexivo na formulação e reformulação dos próprios projetos e percursos, o que favorece a progressiva construção de uma identidade que não é somente pessoal, mas também profissional. No campo do desenvolvimento pessoal destaca-se a importância da prática como lugar de produção do saber e o valor da experiência na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional). (Trabalho 1202).

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

Uma das fontes de conhecimento mais valorizadas pelas professoras investigadas é a prática de outros professores. Embora, como já foi destacado, o sistema escolar não lhes venha oferecendo muitas oportunidades para trocas de experiência e discussão sobre a prática, as professoras buscam alternativas para essa partilha de conhecimentos (Trabalho 1002).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) salientam a importância desse processo, observando que, quando os professores são levados a transmitir seus saberes a seus pares, ao sistematizá-los para elaborar um discurso da experiência, são levados a tomar consciência desses saberes, objetivando-os tanto para os colegas como para si mesmos (Trabalho 1002).

A pesquisa-ação como problemática de pesquisa, marca sobremaneira esta diretriz para a formação docente ao longo dos anos pesquisados. A ideia da partilha de saberes provindos da pesquisa-ação dos professores reconhece os métodos e instrumentais teóricos científicos para a sistematização da pesquisa, o que poderia diminuir o impacto da negação da ciência na formação de professores. No entanto,

esta proposta se reporta exclusivamente aos métodos e não ao conhecimento socialmente produzido.

Esta concepção abrange a dupla perspectiva de trabalho com a pesquisa no processo de formação. Ou seja, a pesquisa pedagógica com o intuito de preparar o pedagogo para a prática investigativa nos contextos da prática profissional e a aprendizagem dos procedimentos metodológicos da pesquisa acadêmica, com o intuito de prepará-los para a continuidade dos estudos para se constituírem pesquisadores. (Trabalho 2207).

Zeichner (2008) afirma que as teorias pessoais formuladas a partir da pesquisa-ação têm uma relação diferente com as teorias ditas públicas, produzidas a partir do modelo acadêmico, em que essas teorias fornecem, estrategicamente, informações para o alargamento das reflexões dos docentes (ressalta-se neste aspecto que a pesquisa prática do professor já estaria em desenvolvimento).

Essa tentativa de aliar a teoria e a prática na pesquisa nos parece ser uma alternativa às críticas ao praticismo presente nessas abordagens. O que de certa forma, garante o compartilhamento dos saberes dos professores e suas análises em relação ao contexto em que vivem.

Alguns autores (Giroux, 1997, Contreras, 2001) apontam para o fato de que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também necessária uma compreensão teórica dos elementos que a condicionam. Zeichner (1993) a partir de suas pesquisas afirma, entre outros aspectos que a prática reflexiva, como prática social, só pode ser realizada em coletivos, o que leva as escolas a se transformarem em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiam e se estimulam mutuamente. Nesse sentido, os projetos de formação continuada devem fundamentalmente ultrapassar a inclusão da reflexão sobre o exercício profissional e abrir-se em direção à análise crítica dos contextos escolares, das condições concretas das escolas, da organização do trabalho docente e das práticas que desenvolvem e que expressam um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. (Trabalho 1505).

3.1.8 Formação do professor-pesquisador: aproximações à prática reflexiva

As diferentes abordagens e concepções para a formação de professores, subsidiadas pela crítica à racionalidade técnica e científica, traz no cerne de suas

contribuições algumas divergências e convergências com a prática reflexiva de professores. A partir da análise dos trabalhos que fizeram parte do objeto de investigação de nossa pesquisa, nos foi possível perceber e constatar algumas afinidades entre a proposta para a formação do professor pesquisador de Zeichner, e do professor reflexivo de Schön.

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

A pesquisa como princípio da formação docente é defendida por pesquisadores no Brasil, desde o final dos anos 80. A crítica ao tecnicismo e à racionalidade instrumental, presente nas práticas pedagógicas e na política educacional brasileira, provocou entre os pesquisadores da área, a defesa da reflexividade e da pesquisa no processo de formação do professor como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. Esta proposta tem como objetivo superar a racionalidade técnica que orienta a ação docente, meramente reprodutora de conhecimento e avançar para uma racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras. [...] Zeichner e Liston, aperfeiçoam as idéias de Schön e atribuem à atividade reflexiva o caráter dialógico, propondo a reflexão como uma prática social, que, além de exercer a atividade intelectual, deve abrir-se para a reflexão coletiva e para a cooperação. (Trabalho 2207).

Zeichner explicita alguns dos elementos citados acima de forma a deixar claro esta ligação com a formação reflexiva de professores ao nos descrever como exemplo uma de suas experiências em um programa de formação docente a partir da pesquisa-ação:

Naquele projeto, apresentou-se aos estudantes, um semestre antes do estágio, a idéia de pesquisa-ação e os pressupostos subjacentes

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

Essa abordagem de Zeichner quanto à formação pela pesquisa, também coaduna com as perspectivas que centram o processo de aprendizagem no aluno. O que para o autor também significa não determinar previamente os tópicos de discussão e de estudos das pesquisas. Pois, segundo o autor, o fundamental é a qualidade da reflexão que acontece durante a pesquisa e não o tema em si determinará se a pesquisa é de caráter sócio-reconstrucionista e defensora da justiça social (2008). O que mais uma vez aponta para a perspectiva da aprendizagem sem transmissão no processo de formação e de construção dos saberes, além da crítica às pesquisas abstratas de caráter geral.

Essa idéia ressalta as advertências do autor quanto aos cuidados com uma visão romântica acerca da pesquisa e dos seus objetivos. A pesquisa nesse sentido é uma forma para que o professor possa aprofundar e expandir seu pensamento a respeito de sua própria prática e das dimensões sociais e culturais que a rodeiam, para que assim, se torne possível a mudança social, na prática da sala de aula.

Neste aspecto, apontamos como uma das tendências na produção de conhecimentos sobre a formação de professores, a tentativa não de superação das propostas da prática reflexiva, mas de melhoramento de sua estrutura conceptual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PROCESSO DE FORMAÇÃO... POR UMA PRÁTICA REFLETIDA

Nossa pesquisa teve como objetivos captar o movimento de emergência dos pressupostos da prática reflexiva presentes na produção do conhecimento sobre a formação de professores no Brasil. Buscava também, compreender quais sentidos e significados o conceito de prática reflexiva tem neste processo e assim, problematizar que caminhos essa formação docente tem tomado, ou seja, quais possíveis conseqüências e relações podemos inferir dessa tendência no processo educativo em nosso país.

Para tanto, tomamos como base para as análises realizadas a produção publicada no GT Formação de Professores na ANPED, assumindo que esta entidade tem, dentro que um quadro de qualificação e ranque nos periódicos e eventos existentes em nível nacional e internacional, grande representatividade e prestígio perante inúmeros setores de discussão e orientação na área da Educação²¹.

Diante disso, selecionamos alguns trabalhos que pudessem nos fornecer dados substanciais para a análise proposta e dentro de uma série de elementos, nos permitissem perceber quais posicionamentos e direcionamentos têm sido tomados pelos pesquisadores na área da educação e formação docente.

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

Nos artigos publicados no início dos anos 2000 podemos perceber que ainda havia uma preocupação de apresentar os termos conceituando-os de acordo com a sistematização do autor Donald Schön e nos últimos quatro anos podemos visualizar certo consenso de que eles já estão devidamente assimilados e passando a buscar certos refinamentos, tendo como ponto de partida as limitações no desenvolvimento das principais idéias²² que sustentam a nova formação requerida.

²¹ "A Internacional". Conforme sistema de qualificação da CAPES citado no capítulo II.

²² Conforme apresentamos no capítulo III (análise dos resultados).

Esses refinamentos podem parecer, em alguns momentos, como críticas ao próprio campo do professor reflexivo, pois falam em 'acabar com o praticismo' presente neste campo, no entanto, não nos foi possível perceber nenhuma tentativa de rompimento definitivo com os pressupostos da prática reflexiva, conforme apresentamos em nossas discussões.

Podemos afirmar, portanto, que houve certa hegemonia, no interior do GT formação de professores da ANPEd, referente à oposição a racionalidade técnica e a ciência, à crítica à transmissão de conhecimentos científicos, à supervalorização dos saberes da experiência tendo a troca de experiências como metodologia de formação, à adaptação dos sujeitos às demandas sociais e aos contextos em que vivem e à formação por competências que permitam o sucesso dessa adaptação.

Sendo assim, houve uma adesão à idéia mais geral de que é necessário mudar o processo de formação docente para atender às mudanças ocorridas na sociedade. No entanto, é nítido que o projeto novo de formação tem caráter mais adaptativo do que qualquer outra possibilidade de questionamento dessas mudanças. Os autores, quando se reportam à vida na sociedade, afirmam que esta deva ser objeto de reflexão através de processos de inclusão, democratização, justiça, cidadania e autonomia, mas em nenhum momento acenam para se pensar em outra sociedade que não esta. Assim é esperado que o processo de formação dê conta das novas situações postas, por exemplo, desemprego, informalidade, desigualdades sociais, respondendo satisfatoriamente a essas situações.

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

Acreditamos que essa produção é um reflexo da atual organização e definição das políticas de desenvolvimento (social, econômico, educacional, político, filosófico) de nível global, e, inclusive, pode influenciar na efetivação das mesmas nos diversos espaços em que o processo de educação se realiza. Pois, nesta perspectiva, a formação profissional, mais especificamente, a formação de

professores, deve estar voltada à manutenção do *status quo*, servindo ao mercado e à sociedade capitalista. A formação docente pretendida é aquela alicerçada no “recuo da teoria” com o subterfúgio de ser uma formação centrada no cotidiano, na “prática reflexiva”.

Duarte (2003b; 2006a) analisa estes argumentos a partir da relação entre o ideário neoliberal e pós-moderno com a epistemologia da prática. Segundo o autor, “a disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações” (p. 610).

Moraes (2003) destacou algumas premissas sobre o conhecimento e a verdade presentes nessa concepção, como um “Iluminismo às Avessas”, sendo a experiência o centro de todo ato de conhecer e o conhecimento instrumento para um saber-fazer, restrito e convencionado à prática.

Segundo Moraes,

afirmar o conhecimento como fundamento das formas de organização social e de produção em escala mundial, o padrão civilizatório contemporâneo parece ressuscitar os velhos tempos de glória iluminista. Trata-se, porém, de um iluminismo às avessas, e estranho a boa parte de seu sentido original. O iluminismo às avessas também percebe no conhecimento virtudes ‘intrinsecamente democráticas’, sobretudo a de que é infinitamente ampliável. Tal característica, a de poder dilatar cada vez mais seu horizonte, faz do conhecimento um bem, um recurso e um serviço que não se desgasta e, portanto, concede-lhe lugar importante como aporte à produção. No entanto, a inversão procedida fez perder-se no caminho o componente teórico-crítico essencial, a racionalidade capaz de reflexionar sobre si mesma e sobre a natureza de seu objeto. (2003, p. 17-18).

Esse movimento denominado por Moraes como um Iluminismo às avessas, é analisado também por Wood (1999) como um legado intelectual da “pós-modernidade”, também diagnosticada por um grande número de intelectuais como “pós-modernista”.

Assim, embora alguns membros da direita tenham proclamado o ‘fim da história’ ou o triunfo final do capitalismo, alguns intelectuais da esquerda ainda repetem que uma época terminou, que estamos vivendo em uma época ‘pós-moderna’, que o ‘projeto do Iluminismo’ está morto, que todas as antigas verdades e ideologias perderam

sua relevância, que os velhos princípios da racionalidade não mais se aplicam, e assim por diante. (WOOD, 1999, p. 10).

A essa época “pós-modernista”²³ na qual estamos vivendo, podemos relacionar alguns temas, que de certa forma estão em consonância com as principais idéias discutidas e encontradas nos resultados da análise de nossa pesquisa. Entre esses temas temos a linguagem, a cultura e o “discurso” (WOOD, 1999).

Foge ao nosso alcance neste espaço suscitar um amplo e extensivo debate acerca desses temas recorrentes da “pós-modernidade”, no entanto, apresentamos em linhas gerais algumas características que, a nosso ver, estão intimamente imbricadas com os resultados de nossa análise da produção sobre a formação de professores na ANPED.

Dentre essas características está “a consequência prática da suposição epistemológica de que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum” (WOOD, 1999, p. 12).

Conforme pudemos constatar nas análises realizadas, esta implicação leva à rejeição da ciência e dos conhecimentos advindos da investigação científica, o que resulta, inclusive, na negação da universalidade (DUARTE, 2006a; 2006b; MORAES, 2003; 2004; WOOD, 1999) e da impossibilidade desta nos processos educativos para a compreensão da realidade que se manifesta na prática.

É como se a transmissão do conhecimento científico pela escola pudesse contaminar a subjetividade de crianças, adolescentes e jovens da classe dominada com uma espécie de vírus propagador de paradigmas supostamente superados pela assim chamada ‘pós-modernidade’, matando nas novas gerações qualquer espírito de curiosidade, criatividade, valorização da diversidade, espírito crítico e autonomia intelectual (DUARTE, 2006b, p. 615).

Sendo assim, a primazia do conhecimento é substituída pelos saberes, pois esta categoria é considerada mais ampla e assim retira qualquer hierarquia dos conhecimentos teórico/científicos no processo de entendimento da realidade social.

Essa “abertura” dos conhecimentos fragmentários” desconecta o

²³ Utilizamos este termo tendo como referência a autora Ellen Wood que assim se justifica: “usarei este termo para abranger uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes, incluindo o ‘pós-marxismo’ e o ‘pós-estruturalismo’” (1999, p. 11).

conhecimento humano dos fenômenos sociais mais gerais, impossibilitando, conseqüentemente, a identificação do capitalismo como um sistema universal, tornando seus pressupostos inacessíveis à crítica, e a percepção e sentimento de pertencimento dos indivíduos à sua classe (WOOD, 1999). Diante dessas sínteses e do estudo efetuado, é possível tirar algumas indicações que parecem mostrar uma tentativa de apaziguamento das relações sociais, pois, como afirma a autora Ellen Wood (1999), estamos sendo levados não apenas a não *agir* contra o capitalismo, mas também a não *pensar* contra ele.

Neste sentido, a formação do professor está imbricada, mediante uma ontologia empirista com os interesses neoliberais e pós-modernos, de tal modo que acaba por colaborar com a ideologia do capitalismo. Nas palavras do autor Newton Duarte, “essa fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital, tem sua correspondência no pensamento pós-moderno, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história” (2006a, p. 78), pois “ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (2003b, p.612).

Ao apresentarmos estes debates e estudos sobre o tema da formação profissional, acreditamos serem necessários alguns questionamentos para ampliarmos o debate e as possibilidades de enfrentarmos possíveis aparatos ideológicos firmados pela sociedade capitalista.

O que as Universidades têm apontado sobre o papel e o lugar da prática e da ciência (resguardando os diferentes projetos de ciência e suas concepções inerentes) nos currículos dos cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento? Quais as respostas aos problemas e questionamentos da sociedade contemporânea a nova “epistemologia da prática” oferece?

Estas são algumas problematizações que pudemos levantar ao longo de nossa pesquisa e que, a nosso ver, se tornam relevantes para a educação em nossa sociedade.

Ao buscarmos alternativas para a formação docente, temos que nos atentar ao fato desta apresentar-se como local de disputas. Este fato torna-se fundamental quando verificamos diferentes projetos para a formação dos professores, demonstrando que

não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios (KUENZER, 1999, p.166).

Em nossa análise, partimos do pressuposto de que a crítica por si mesma não basta quando apenas descartamos determinadas ideologias para substituí-las por outras. Mas sim, quando passamos a refletir sobre o contexto do qual partem e quais as intencionalidades que sustentam, para então efetivamente construirmos uma análise coerente com vias para uma alternativa consistente.

Entretanto, na educação, percebemos um processo de alienação, estranhamento e até mesmo negação de categorias como universalidade, objetividade, história, ontologia, contradição, verdade. Ao contrário tem-se afirmado um movimento de crises: crise da ciência, da razão e dos paradigmas (DUARTE, 2006a).

A escola do trabalhador, quando se esvazia de cientificidade, de conhecimento científico cria a impossibilidade de conhecer e compreender a realidade em sua totalidade. Neste momento, concordamos com o autor Newton Duarte que diz: “entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (2003a, p. 08).

Não podemos deixar de considerar que a teoria é produto do trabalho humano, elaborada a partir do que já se conhece, e corresponde a uma visão parcial da realidade. Por isso, reconhecemos que a teoria é mediada pelos limites que a própria prática social coloca, inclusive ao considerarmos seu caráter histórico. No entanto, não podemos corroborar com a ideologia de que o conhecimento empírico seja suficiente para alcançar a complexidade da realidade e conhecê-la de fato. “Na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objeto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua vida genérica” (MARX, 1993, p. 166)

Assim, nos perguntamos: se o produto do trabalho e a atividade estão alienados ao homem, a quem pertencem?

Marx responde essa pergunta ao afirmar que “o ser estranho, a quem

pertence o trabalho e o produto do trabalho, a cujo serviço está o trabalho e a cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio homem” (1993, p. 167).

E assim, como na poesia de Fernando Pessoa que citamos na epígrafe desta pesquisa, o real existe independentemente de o conhecermos ou não, mas é através das abstrações e generalizações possíveis a partir do conhecimento científico, do conhecimento “poderoso”, que poderemos compreender a realidade e nos aproximarmos da verdade.

Tais questões interessam de perto à educação. Nem tanto, talvez, à educação edificante e pragmática. Mas à educação como prática social privilegiada que, por ser assim, supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientem as ações, mas educadores e educandos, na relação e nos sentidos mais profundos desses termos. Sujeitos que não desconhecem o importante papel de aculturação e adaptação que possui a educação, mas também o de resistência que lhe é tão próprio. Por reconhecerem assim a educação, não abdicam dos recursos da análise e da teoria seja para a crítica das práticas sociais existentes seja para sinalizar como é possível alterá-las, preservá-las, estendê-las, desafiá-las. Sujeitos que admitem ser necessário compreender como interagem as práticas sociais e lingüísticas, os privilégios, as distinções, as distorções que elas abrigam. Sujeitos que entendem a resistência não como o simples choque entre diferentes crenças, mas como reconhecimento e apropriação do que existe de universal na cultura burguesa, para além das origens contextuais de seus produtos culturais. Em última análise, sujeitos que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta. (MORAES, 2004, p. 354-355).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANPED. **Sobre a ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

ARCE, ALESSANDRA. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**, abr. 2001, vol.22, n.74, pp.251-283.

AVILA, Astrid Baecker; MULLER, Hermann Vinicius de Oliveira e ORTIGARA, Vidalcir. Formação de professores e qualidade da educação: “direita, volver!”. In: FIGUEIREDO, Zenólia Cristina C. (org) **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p.71-87.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997, 3ª ed.

CAPES. **Qualis**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>. Acesso em 17 de novembro de 2008.

CARDIM, Marta Helena Nenice. **O significado da teoria na formação do professor reflexivo: um estudo sobre a proposta de Donald Schön**. 2002. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2002.

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

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação & Sociedade**, ago. 2003b, vol.24, n.83, p.601-625.

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

_____. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, set/dez, 2006b, vol. 32, no. 3, p. 607-618.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, 2ª ed.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, 5ª ed., p. 31-92

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Romeu. A Análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

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

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. In: **Educação & Sociedade**. dez. 1999, vol. 20, n.68, p. 163-183.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 2004. 8ª Reimpressão.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Conhecimento e reflexão na formação de professores**. Monografia (Graduação em Educação Física – Licenciatura Plena). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2004.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Conhecimento na Formação de Professores: os (des) caminhos de uma prática reflexiva**. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Edições 70, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 151–167.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, 2004, vol. 34, no. 122, pp. 337-357.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. (org) Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. (org) Lisboa: Dom Quixote, 1995b, p. 15-33

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

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Atmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, 2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, 2ª Ed.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (orgs). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 07-22.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação & Sociedade**, set/dez 2007, vol.28, n.101, p. 1287-1302.

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

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138

ANEXOS

Anexo I

Tabela 07: Apresentação dos autores e obras encontrados como principais referências nos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd e que discutem a prática-reflexiva. Continua.

ALARCÃO, Isabel	
Obra/Artigo	Nº de vezes encontrado
ALARCÃO, Isabel (org). Formação Reflexiva dos Professores: estratégias de Supervisão . Coleção CIDInE, Lisboa: Porto, 1996.	03
ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade . Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.	02
ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. IN: Revista da Faculdade de Educação , São Paulo nº 22, jul/dez, 1996.	02
ALARCÃO, Izabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Ilma Passos A. (org) Caminhos da Profissionalização do Magistério . Campinas, SP: Papirus, 1998.	02
ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva . São Paulo: Cortez, 2003.	02
ALARCÃO, Isabel. Dimensões da formação. In: Universidade de Aveiro. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas . Aveiro: Universidade de Aveiro, set 1991.	01
ALARCÃO, Izabel. Ser Professor Reflexivo In: ALARCÃO, Izabel (org.). Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão . Portugal: Porto Editora (Coleção Cedine), 1996.	01
DEWEY, John	
DEWEY, John. Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição . São Paulo: Editora Nacional, 1979.	01
DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação . Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, 21).	01
DEWEY, John. Experiência e educação . Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (Cultura, Sociedade, Educação, 15).	01
DEWEY, J. Cómo pensamos . Barcelona: Paidós, 1989.	01
GIMENO SACRISTÁN, José	
GIMENO, S J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor . Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.	05
GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. & GHEDIN, E. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito . São Paulo: Cortez. pp. 81-87, 2002.	02
GÓMEZ. Angel Pérez	
GÓMEZ. Angel. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e a sua formação . 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.	11
GÓMEZ, A.P. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A.(Org.). Vidas de professores . Porto: Editora Porto, 1997.	01

Tabela 07: Apresentação dos autores e obras encontrados como principais referências nos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd e que discutem a prática-reflexiva. Continuação.

LELIS, Isabel	
LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? Educação & Sociedade , n° 74, ano XXII, abril de 2001.	02
LELIS, Isabel, A. O. M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, Vera (org.). Magistério: construção cotidiana . Petrópolis: Vozes, 1997a. Pp. 126-49.	01
LELIS, Isabel. Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida? In: CANDAU, Vera (org.). Magistério: construção cotidiana . Petrópolis: Vozes, 1997b. Pp. 150-9.	01
LELIS, Isabel. O magistério como campo de contradições. Contemporaneidade e educação . a. II, n.2, pp. 143-55, set. 1997	01
NÓVOA, Antonio	
NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação . Lisboa: Dom Quixote, 1992.	26
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord) Os professores e a sua formação . Lisboa: Dom Quixote, 1992.	15
NÓVOA, António. Vidas de Professores . Portugal: Porto Editora, 1995.	13
NÓVOA, António. Profissão professor . Porto: Porto Editora, 1991.	10
NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor . Porto: Porto Editora, 1995.	09
NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: NÓVOA, António (org.). A formação contínua de professores: realidades e perspectivas . Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.	04
NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org). Vidas de Professores . Porto, Editora Porto, 2000.	03
NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Volpato et al. Formação de professores . São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.	02
NÓVOA, A. Les enseignants: à la recherche de leur profession. Revista da Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo . São Paulo: FEUSP, v. 21, n.1, 1995.	02
NÓVOA, António. O futuro presente dos professores: dilemas da profissão e da formação docente. In: LINHARES, C e GARCIA, R. L (orgs). Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente . Rio de Janeiro. Editora Agora, 2001	02
NÓVOA, Antonio (coord.). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria e educação n° 4, 1991. Dossiê Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica Editora. p. 109-139.	02
NÓVOA, António. A formação de professores e trabalho pedagógico . Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.	01
NÓVOA, António. A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. In: Inovação . Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n.1, 1991.	01
NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. <i>Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP</i> , vol.25, n.1, jan./jul. 1999, (no prelo).	01

Tabela 07: Apresentação dos autores e obras encontrados como principais referências nos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd e que discutem a prática-reflexiva. Continuação.

NÓVOA, António. As ciências de educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.	01
NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In FAZENDA, I. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento . Campinas, Papirus, 1995.	01
NÓVOA, António. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org). História da educação brasileira: formação do campo . Ijuí: Editora UNIJUI, 1999.	01
NÓVOA, Antonio. "Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?" IN: STOER, S. (org.), Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar . Porto, Afrotamento, 1991, pp. 59-130.	01
NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (org.) As organizações escolares em análise . Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.	01
NÓVOA, António. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. Revista Portuguesa de Educação , Porto, 1988.	01
NÓVOA, Antonio, FINGER, Mathias (org.). O Método (auto) biográfico e a formação . Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.	01
PERRENOUD, Philippe	
PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas . Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nória. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.	18
PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.	08
PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola . Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.	06
PERRENOUD, Philippe. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança. In: Revista Brasileira de Educação , nº 12, Set/Out/Nov/Dez 1999, p. 5-21.	02
PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência . Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.	02
PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica . Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.	02
PERRENOUD, Philippe. Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação . Porto Alegre: Artmed, 2000.	02
PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar . Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção ciências da Educação, n.19)	02
PERRENOUD, Philippe. Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores? Genebra: Universidade de Genebra, 1999. Apostila.	02
PERRENOUD, Philippe. Lê role de la formation à l'enseignement dans la construcion des disciplines scolaires. Revue Educacion e Francophonie . v. XXVIII, n. 2, automne-hiver, 2000. Revue Virtuelle: Disponível em: < http://www.acelf.ca/revue > . Acesso em: 30, março, 2003	01
PERRENOUD, Philippe. Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas . Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	01
PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza . (2ª ed.) Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2001.	01

Tabela 07: Apresentação dos autores e obras encontrados como principais referências nos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd e que discutem a prática-reflexiva. Continuação.

PERRENOUD, Philippe	
PERRENOUD, Philippe. Gestion de l'imprevú, analyse de l'action et construction de compétence. <i>Education Permanente</i> n° 140, 1999.	01
PERRENOUD, P. Le travail sur l' <i>habitus</i> dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In: PAQUAY, <i>et al.</i> Former des enseignants professionnels . Quelles stratégies, quelles compétences? De Boeck: Bruxelles, 1996 p. 181-208.	01
PIMENTA, Selma Garrido	
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. p.17-52.	05
PIMENTA, Selma Garrido. Formação do professor: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente . São Paulo: Cortez, 2000.	03
PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito . 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.	03
PIMENTA, Selma. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade Educação de São Paulo , São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul./dez. 1996.	02
PIMENTA, Selma G. (org). Saberes pedagógicos e prática docente. In: PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência . São Paulo: Cortez, 1999.	02
PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal (Org.). São Paulo: Cortez, 1997.	01
PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo, Cortez, 1994.	01
PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior . São Paulo: Cortez, 2002.	01
SCHÖN, Donald	
SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação . Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.	24
SCHÖN, Donald A. The reflective practitioner: how professionals think in action . USA: Basic Books Inc, 1983.	07
SCHON, Donald. Educando o profissional reflexivo . Um novo <i>design</i> para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.	06
SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones . Barcelona: Paidós, 1992.	04
SCHÖN, Donald. Educating the reflective practitioner . San Francisco: Jossey-Bass, 1987.	04
SCHÖN, Donald. A. The Reflective Practitioner . London: Temple Smith, 1983.	02
SCHÖN, Donald. Educating the Reflective Practitioner . New York: Collier Books, 1987.	01

Tabela 07: Apresentação dos autores e obras encontrados como principais referências nos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd e que discutem a prática-reflexiva. Continuação.

TARDIF, Maurice	
TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional . Petrópolis: Vozes, 2002.	12
TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação / ANPED , nº 13, Campinas, São Paulo: Autores Associados, pp. 5-24, 2000.	10
TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.	10
TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade : revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.	05
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. Formação dos professores e contexto sociais: perspectivas internacionais . Porto: Rés, 1998.	03
TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V.M.F.(Org.). Didática, currículo e saberes escolares . Rio de Janeiro. DP&A, 2001.	02
TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O Trabalho Docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.	01
TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O Trabalho Docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.	01
TARDIF, Maurice. Savoir et savoir-faire: une dynamique pédagogiquement ignorée In: BENTOLILA, A. Savoir et savoir-faire . Les Entretiens Nathan. Paris: Nathan, 1995. 89-113.	01
TARDIF, Maurice. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. Notas de curso Programa de pós-graduação em educação, Rio de Janeiro : PUC-Rio. Abril-Junho, 2000. BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação e Sociedade , Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.	01
ZEICHNER, Kenneth	
ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores : idéias e práticas. Tradução: TEIXEIRA, A. J. C., CARVALHO, M. J., NÓVOA, M. Lisboa: Educa Professores, 1993. 130p.	15
ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o <i>practicum</i> : uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação . Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997	07
ZEICHNER, Kenneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: Revista Brasileira de Educação . ANPED, set-dez., 1998, n.9, p.76-8.	03
ZEICHNER, K. M. Tendências investigativas na formação de professores – professor reflexivo. Conferência proferida na 20ª Reunião Anual da ANPED . Hotel Glória, Caxambu/MG., 23/Set/1997.	03
ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, J. (orgs.). A pesquisa na formação e no trabalho docente . Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.	03

Tabela 07: Apresentação dos autores e obras encontrados como principais referências nos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED e que discutem a prática-reflexiva. Continuação.

ZEICHNER, Kenneth	
ZEICHNER, K. El Maestro como profesional reflexivo. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> . n.220, p. 44-9, 1993.	02
ZEICHNER, K. M. Action research: personal renewal and social reconstruction. Educational Action Research 1(2): 199 – 219, 1993.	02
ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education , May-June, volume XXXIV, number 3, 1983.	02
ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). Handbook of Research on Teaching . 4ed. Washington D.C.: AERA, 2002.	01
ZEICHNER, K. M. Dialéctica de la socialización del profesor. Revista de Educación , Madrid, n. 277, p. 95-123, 1985.	01
ZEICHNER, K. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Entrevista. In: Presença Pedagógica , v. 6, nº 34, jul./ago. , p. 5 – 15, 2000.	01
ZEICHNER, K. M. Entrevista concedida ao GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada, no Hotel Glória, Caxambu/MG., 23/Set/1997.	01
ZEICHNER, K. M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. in CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA – Volver a pensar la educación . vol. III. Trad. Pablo Manzano. Madrid : Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1995.	01
ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) Handbook of research on teacher education . New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.	01
ZEICHNER, K. M. e LISTON, D.P. - Reflective teaching: an introduction . New Jersey: LEA, 1996.	01
ZEICHNER, K e TABACHNICK, B. The changing role of academics in supporting teach professional development: a case study from Wisconsin. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association . – New York City, april, 1996.	01
VÁRIOS	
HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores . 2. ed. Portugal: Porto, 2000.	07
LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S./GHEDIN, E. (Org.) Professor Reflexivo no Brasil . São Paulo:Cortez, 2002.	05
GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias da vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. Vidas de professores . Porto: Porto, 1992	02
HAMELINE, Daniel . O educador e a ação sensata. In: NÓVOA; António (Org.). Profissão Professor . 2. ed. Portugal: Porto, 1995.	01
BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade . Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.	01
KEMMIS, Stephen; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: J. E. D. Pereira e K. M. Zeichner (orgs). A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente . Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.	01

Tabela 07: Apresentação dos autores e obras encontrados como principais referências nos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED e que discutem a prática-reflexiva. Continuação.

VÁRIOS	
POPKEWITZ, T.S. 1992. Profissionalização e Formação de Professores. Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. Os Professores e Sua Formação . Lisboa. Dom Quixote.	01
DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação . 2. ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 139-158.	01
DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes intelectuais. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias. (orgs) O método (auto) biográfico e a formação . Lisboa: Ministério da saúde, 1988.	01
UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2000.	01