

**(RE)VISITANDO A LITERATURA QUE TRATA SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS)**

Sandra Regina Rodrigues dos Santos¹

RESUMO

A literatura que trata da Formação de professores, seja internacional seja nacional ressalta ser a docência uma atividade complexa envolvendo saberes e fazeres, inerentes a essa atividade; os dilemas enfrentados pelos professores, no tocante a sua própria profissionalização que carece de maior reconhecimento; os diferentes modelos de formação desses profissionais; as propostas curriculares para formação de docentes; a relação entre teoria e prática; a articulação entre os componentes da formação inicial; as exigências da formação continuada. A par dos dilemas e embates travados sobre e no campo da Educação e da Formação dos professores, fica evidenciada nos discursos de estudiosos sobre o campo da formação de professores a necessidade de novos estudos sobre estas questões, pois o campo da formação de professores continua sendo alvo de análises e embates, considerando-se que, no atual contexto, o (a) professor (a) é cada vez mais exigido (a) para o desempenho de outras funções (gestão escolar, coordenação escolar, educação especial, educação de jovens e adultos, etc.). Portanto, é nesse contexto que podemos falar da importância da formação do(a) professor(a) na relação com o cotidiano da sala de aula e como o desempenho da ação do professor tem ligação com as finalidades políticas da disciplina que ministra e com a condução didático-metodológica do seu processo. Considera-se, a par dessas colocações, que é necessária uma revisão do currículo proposto para a formação dos futuros professores (as), bem como é preciso discernimento sobre o papel docente na sala de aula, na condução do currículo real ou interativo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Autonomia; Identidade e Reflexão.

ABSTRACT

¹ Departamento de História e Geografia da UEMA, São Luís – MA, Brasil. Endereço: Rua dos Tucanos, nº 13, Q – XIV, Apt. 602, Cond. PQ Atlantico. CEP: 65066 – 140. Email: sandramoicana@yahoo.com.br.

The literature on teacher education, whether international or national, emphasizes: teaching as a complex activity involving knowledge and actions that are inherent to this activity; The dilemmas faced by teachers in regard to their own professionalization that needs to be further recognized; The different training models of these professionals; Curricular proposals for teacher training; The relation between theory and practice; The articulation between the components of the initial formation; The requirements of continuing education. In addition to the dilemmas and clashes that have arisen over and in the field of teacher education and training, it is evident in the discourses of scholars on the field of teacher education, the need for further studies on these issues, since the field of teacher education continues (School management, school co-ordination, special education, youth and adult education, etc.). In this context, the teacher is increasingly required to perform other functions. Therefore, it is in this context that we can speak about the importance of the teacher's formation in the relation with the everyday of the classroom and how the performance of the teacher's action is linked to the political purposes of the discipline that minister and with the Didactic-methodological conduction of its process. It is considered, along with these settings, that a revision of the curriculum proposed for the training of future teachers is necessary, as well as a discernment about the teaching role in the classroom, in the conduction of the real or interactive curriculum.

Keywords: Teacher training; autonomy; Identity and reflection.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura, que trata da Formação de professores, internacional ou nacional, com reflexões gerais ou específicas, contempla contribuições significativas sobre o campo provindas de Nóvoa (1992, 1995, 2007), Estrela (2002), Pintassilgo & Oliveira (2013), Pintassilgo, Mogarro & Henriques (2012), Mogarro (2005, 2010), Tradif Lessard & Leray (1991); Tardif (2002, 2012), Contreras (2002), Freire (2000), Veiga (1989, 2012), Libâneo (1998, 2001), Veiga & Ávila (2013), Pimenta (2002); Pimenta & Anastasiou (2002), Pimenta & Lima (2011), Feldman (2009), Fonseca (2010, 2011), Silva (1984, 2010), Monteiro (2007), dentre outros. Em seus estudos ressaltam: a docência como uma atividade complexa envolvendo saberes e fazeres que são inerentes a essa

atividade; os dilemas enfrentados pelos professores no tocante a sua própria profissionalização que carece de maior reconhecimento; os diferentes modelos de formação desses profissionais; as propostas curriculares para formação de professores; a relação entre teoria e prática; a articulação entre os componentes da formação inicial; as exigências da formação continuada.

A preocupação com a formação de Professores não ocorre somente no Brasil, pois, conforme pontua Mogarro (2012, p. 191): “Atualmente, a reflexão sobre a importância da formação de professores na sociedade portuguesa contemporânea é fundamental, em articulação com o papel que as instituições responsáveis por essa formação assumem”. É um campo de reflexões que, como já apontado acima, vem atraindo a atenção de inúmeros estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas e diferentes países nas últimas décadas do século XX e permanecendo no século XXI com outros contornos, novas e velhas questões.

Nesse contexto destaca-se o interesse do Brasil e Portugal, ressaltando-se que no Brasil o interesse ficou mais evidenciado a partir dos anos 90, quando da edição de um conjunto de medidas e exigências para o campo da Educação decorrente da implantação de Políticas Públicas de acordo com o modelo do “Neoliberalismo”.

No Brasil, estudiosos de Políticas de Educação, a exemplo de Frigotto (2011), e Kuenzer (2001), apontam que, no período da década de 90, as orientações das Políticas educacionais seguem as orientações do Neoliberalismo. O octênio do governo Fernando Henrique Cardoso foi campeão na formulação de leis, decretos, resoluções e medidas provisórias, institucionalizando e implementando Políticas para o campo educacional, cujas diretrizes visavam assegurar as bases da nova sociedade de comunicação e informação, priorizando a inovação, o conhecimento e exigindo a formação do professor de nível superior.

Estudiosos da educação no Maranhão, Lauande & Castro (2009, p.151-152) apontam que:

A elevação do nível de formação dos professores é uma das metas a ser perseguida por todos os países, uma vez que as necessidades da sociedade de informação se intensificam. Os estudantes não só devem aprender o que se conhece hoje, mas também têm de atualizar permanentemente seus conhecimentos. Nesse cenário, o professor passou a ser visto como fundamental para o sucesso ou fracasso dos processos

educacionais, e sua formação passou a ter como finalidade contribuir para a preparação de cidadãos aptos a conviver e trabalhar na complexidade da vida cotidiana.

Portanto, o projeto pensado para a Educação brasileira nos moldes exigidos pelas políticas educacionais nesse contexto vem enfrentando muitos desafios, visto que a qualidade da Educação não está ligada somente à figura do professor, conforme explicitam educadores desta temática, como Pimenta (2002), Severino (2004), Freitas (2002), Fonseca (2011) Monteiro (2001), Santos (2006), embora reconheçam que ele seja um dos fatores que favorece a qualidade da educação.

Em Portugal, estudos recentes (Rodrigues, 2013 e Leite & Ramos, 2014) sobre as Políticas de Educação implantadas, nos anos 2000, como decorrência do processo de Bolonha, ressaltam as mudanças provocadas no currículo na formação inicial de professores e no exercício da docência dentre outros aspectos.

Conforme pontua Nóvoa (2007), as reformas educacionais apresentam contradições relacionadas com questões econômicas externas e internas, acabando por diminuir as possibilidades de geração de transformações refletindo a realidade local e particular. Neste sentido, a formação de professores em Portugal nesse período “caracterizou-se pela coexistência de uma diversidade de modelos consoante as instituições (universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas) e os momentos de início da vigência” (PINTASSILGO & OLIVEIRA, 2013, p.27).

Sobre as questões afetas aos modelos e as práticas de formação de professores é fundamental serem consideradas algumas reflexões de Nóvoa.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógicos. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Essas reflexões de Nóvoa apontam para a importância de uma formação de professores revestida da qualidade necessária para um exercício competente na sala de aula, não importando de qual parte do mundo seja este professor (a).

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROFESSORAS: DILEMAS, EMBATES E POSSIBILIDADES

A par dos dilemas e embates travados sobre e no campo da Educação e da Formação dos professores, fica evidenciada nos discursos desses estudiosos a necessidade de novos estudos sobre estas questões, pois o campo da formação de professores continua sendo alvo de análises e embates, considerando-se que, no atual contexto, o (a) professor (a) é cada vez mais exigido (a) para o desempenho de outras funções (gestão escolar, coordenação escolar, educação especial, educação de jovens e adultos, etc.).

Como assevera Feldemann (2009, p. 71), “formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania”. Estas considerações de Feldemann se encontram presentes em estudiosos brasileiros e portugueses.

É nesse contexto que podemos falar da importância da formação do(a) professor(a) na relação com o cotidiano da sala de aula e como o desempenho da ação do professor tem ligação com as finalidades políticas da disciplina que ministra e com a condução didático-metodológica do seu processo.

Considera-se, a par dessas colocações, que é necessário uma revisão do currículo proposto para a formação dos futuros professores (as), bem como é preciso discernimento sobre o papel docente na sala de aula, na condução do currículo real ou interativo.

Acredita-se que uma das saídas para a superação desse problema, seja, de um lado, a Universidade investir em uma proposta Pedagógica que de fato dê conta de Licenciaturas com currículos que contemplem disciplinas teóricas e práticas com fundamentos epistemológicos propiciadores de uma formação inicial,

que dê possibilidades do professor se fazer, ou seja, do profissional sair das universidades com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional autônomo, percebendo-se produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, especificidade, compreendendo-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados. (PAIM, 2004, p. 158-159).

Esta proposição atenderia ao que é exigido pela realidade concreta da escola básica, com professores com autonomia para realizar pesquisas e desenvolver ações voltadas principalmente para a escola onde atuam e que é também o lócus de atuação dos futuros professores.

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científico versus componente pedagógico, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 23).

Na consulta a literatura, principalmente sobre formação inicial de professores na última década do século XX e a primeira do século XXI, percebe-se uma forte influência de algumas tendências ali referidas e que seus autores deixam transparecer que deveriam estar contempladas no modelo de Formação de Professores. Dentre estas tendências destaca-se algumas para este estudo, agrupadas em três tópicos:

- 1.1-A epistemologia da prática e os saberes da docência;
- 1.2 – A profissionalidade, a autonomia e a identidade profissional;
- 1.3 – O professor(a) pesquisador(a)/ reflexivo(a) e a formação para a docência.

1.1 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E OS SABERES DA DOCÊNCIA

Conforme Pimenta & Lima (2011, p.48), Shön ao “observar a prática de profissionais, propõe uma formação baseada numa epistemologia da prática,

valorizando a experiência e a reflexão na experiência, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Essas proposições de Shön, embora não tenham sido especificamente para os professores, encontraram terreno fértil no campo da Educação brasileira, principalmente nos anos 90, quando se buscavam novos enfoques e modelos para melhor compreender a prática docente e os saberes utilizados pelos professores em sua ação profissional, também denominados de “saberes da experiência” conforme Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Therrien & Loiola (2001). Nesse sentido, muitos foram os estudiosos que, por acreditar na capacidade que têm os professores para construir saberes na relação com a prática, passaram a desenvolver suas pesquisas percorrendo o caminho da epistemologia da Prática.

Este tema ganhou tanta visibilidade no Brasil que resultou na publicação da revista Educação & Sociedade nº 74, com o dossiê “Os Saberes dos Docentes e Sua Formação”. Dentre os vários textos que compõem o dossiê da revista, destacamos o da professora Ana Maria F. Monteiro (2001), por se tratar de uma docente de Didática e Prática de Ensino de História, e o texto de Therrien & Loiola (2001).

No texto intitulado “Professores: entre saberes e práticas”, Monteiro sublinha que muitos estudos e pesquisas estão se realizando no sentido de criticar a racionalidade técnica que serviu de referência “para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores em particular durante grande parte do século XX” (2001, p.129). Nos últimos anos do século XX, muitas destas pesquisas são reveladoras dos limites da concepção da racionalidade técnica, pela impossibilidade da mesma “não dar conta dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante as atividades práticas” (p.129). Nesse contexto, surge a epistemologia da Prática que abriu o caminho para os estudos que tratam sobre o “saber docente”. *Ipsis Litteris:*

[...] a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob numa nova ótica, ou seja, mediadas por e criadores de saberes práticos, que passam a ser consideradas fundamentais para a configuração da

identidade e competência profissionais (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993, 1999; Therrien 1996; Tardif, 1999; Moreira, Lopes & Macedo, 1998). (MONTEIRO, 2001, p. 123).

A autora destaca ainda que “no bojo desses estudos foi criada a categoria ‘saber docente’ que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (p.130).

Therrien & Loiola (2001), ao analisarem a formação do professor no contexto das políticas educacionais dos anos 90, enfatizam que o eixo fundante da mesma é o saber da experiência do trabalho docente. “Focalizar a prática social do professor, nessa perspectiva, permitiu chegar a algumas conclusões de interesse, entre elas a de que grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização” (p.148).

O ponto de partida para o interesse dos pesquisadores por esse campo, acredita-se, tenha sido o estudo de Tardif, Lessard & Lahaye (1991) sobre os saberes docente, pois ele despertou o interesse da comunidade educacional no Brasil como um novo campo de estudo. Estes estudiosos apontam para a necessidade dos programas de Formação de professores enfatizarem os saberes da experiência, uma vez que os mesmos se constituem fonte de referência para a prática docente.

É interessante considerar outros aspectos levantados por Tardif, Lessard & Lahaye (1991) sobre os outros saberes. Eles argumentam que os outros saberes são validados no exercício do cotidiano, permitindo aos professores um distanciamento de outros conhecimentos fora de sua prática. Para estes autores é nos saberes da experiência que os demais saberes são amalgamados.

Segundo Tardif, Lessard & Lahaye (1991, p. 219-232) os saberes docentes originam-se de quatro fontes: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência.

Os saberes da profissão tem sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e aos saberes pedagógicos; os saberes disciplinares, são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária e corresponde aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares são aqueles que a instituição escolar seleciona para serem

ensinados; e os saberes das experiências são “saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades do saber fazer e saber ser” (TARDIF, LESSARD & LAHAYE,1991, p. 219-232).

É importante ressaltar que o tema dos saberes docentes se insere em um contexto maior e ocupa um lugar importante nos debates internacionais relacionados com as reformas que foram sendo implantadas em vários países da América e da Europa, e neste contexto destacam-se os estudos desenvolvidos por Zeichner (1994); Schön (1995), Perrenoud (1996); TARDIF, LESSARD & LAHAYE (1991), Contreras(2002) Tardif (2012), Nóvoa (1995), e no Brasil pode-se destacar Pimenta (2002), Lüdke (2001), além de outros.

Nesta pesquisa, não temos a pretensão de nos debruçar sobre as importantes contribuições que os autores citados oferecem sobre a temática, até porque muitos nos anteciparam nessa empreitada, nos competindo neste espaço tratar das contribuições de alguns destes estudiosos.

1.1.1- Tardif e os Professores: Saberes e Formação

De acordo com Tardif (2012), o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional.

Este autor pontua a importância dos conhecimentos práticos do professor na formação inicial dos futuros professores, significando o primeiro passo para possibilitar ao futuro profissional o discernimento para enfrentar os problemas do cotidiano. Essa perspectiva diferencia-se do modelo da racionalidade técnica, que pressupõe que a transposição de proposições teóricas e conhecimentos científicos da formação se efetuem de forma direta e linear na resolução de futuros problemas da prática profissional.

Daí a ênfase dada por Tardif (2012) sobre a importância de conhecer quais são os saberes necessários e indispensáveis à formação do professor e que são fundamentais para orientação dos currículos de formação universitária. Ele propõe

essa caracterização em: temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados (p. 262 -269).

1) temporais: São adquiridos através do tempo. Uma boa parte do que os professores desenvolvem em suas práticas provém de suas histórias de vida e de sua história de formação escolar. Eles trazem uma imensa bagagem de conhecimentos anteriores à sua formação acadêmica, de crenças, de representações e certezas sobre a prática pedagógica. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. Ao iniciarem suas experiências como professores, são principalmente estes fenômenos que são reativadas para solucionar os problemas do seu cotidiano profissional.

As primeiras experiências profissionais também são decisivas para desenvolver o sentimento de competência, no estabelecimento das rotinas de trabalho, na estruturação da prática profissional. Essa aprendizagem é difícil e está ligada ao que denominamos de sobrevivência profissional. Muito cedo essa experiência transforma-se em truques do ofício, modelos de gestão de classe e de ensino.

Os saberes são temporais também porque se desenvolvem ao longo do processo de construção da carreira, concorrendo para a construção da identidade docente, e do seu processo de socialização e adaptação às demandas institucionais.

2) Saberes plurais e heterogêneos: Eles provêm de diversas fontes, por isso são, antes, ecléticos e sincréticos, quanto às concepções teóricas, as concepções e técnicas. Fundamentam as ações do professor em suas necessidades, ainda que contraditórias para os pesquisadores universitários. Os saberes profissionais dos professores têm uma unidade pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, no exercício de suas atividades. Essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação e é na ação que assumem o seu significado e sua utilidade.

Sobre esses saberes o ator pontua que os professores em seu cotidiano “procuram controlar o grupo, motivá-lo [...] ao mesmo tempo prestam atenção individual a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da aprendizagem, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam [...] etc.” (TARDIF, 2012, p. 263).

3) Saberes personalizados e situados: Estes saberes são os apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Sendo o magistério uma atividade essencialmente de interação humana, a personalidade do professor é absorvida no processo e, em certo sentido, é o ponto principal dessa interação.

Tardif enfatiza que

difícilmente nas profissões de interação humana, seus trabalhadores podem se apoiar em conhecimentos objetivos que produzam tecnologias operatórias e eficazes nas situações de trabalho. O professor sabe que deverá contar com suas capacidades pessoais, consigo mesmo, para controlar o seu ambiente de trabalho. (2012, p.265-266).

Tardif (2012, p.266) refere que “o objeto de trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores, trazem consigo as marcas do seu objeto de trabalho”. Isso acarreta algumas conseqüências, dentre as quais o autor destaca duas: o fenômeno da individualidade e o componente ético e emocional.

O fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. O componente ético e emocional, porque “as práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer” (p.268).

Outro estudioso, que teve grande penetração no Brasil na década de 90, estendendo-se para os dias atuais, foi Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2007). Seus estudos encontraram um terreno fértil no contexto educacional brasileiro, principalmente pelas ideias divulgadas sobre a profissão do professor.

1.1.2- Nóvoa: a vida dos professores, sua formação, profissionalidade e identidade

Nóvoa (1992, 1995, 2007) em suas pesquisas refere sobre a vida dos professores (as), suas trajetórias pessoais e de formação, suas crenças, valores e perspectivas, constituídas a partir das suas experiências. Nessa perspectiva o professor

é o ator social do seu desenvolvimento profissional, ou seja, alguém capaz de produzir seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No livro *Profissão Professor*, no capítulo “O Pasado e o Presente dos Professores” (1995), Nóvoa pontua uma série de problemas que afetam o professorado de Portugal, e os problemas levantados por ele, resguardadas algumas diferenças ligadas a temporalidade e ao contexto português, são encontrados no Brasil, a exemplo dos problemas de desprofissionalização do professorado, consequência das reformas dos últimos anos (em Portugal a de 1986 e no Brasil a de 1996) e que ainda está em vigor.

Concorda-se com o autor quando enfatiza ser “fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” (1995, p.28). Acredita-se que esta poderia ser uma das vias para que no Brasil se pudesse “recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores” (p.29).

No livro “Os professores e sua formação” (1992), Nóvoa trata da “formação de professores e profissão docente”, buscando relacionar “a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (1992, p.15).

Considera-se que estes três aspectos são intrínsecos e fundamentais à formação do(a) professor(a), desde à formação inicial, etapa na qual estes sujeitos estarão sendo preparados com os fundamentos teóricos e didáticos para o exercício da docência. Neste estudo o autor enfatiza que a “formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. (p.24).

Acredita-se que uma formação de professores, inicial e continuada, que se ancore nestes aspectos, será favorecedora da “constituição de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Com (...) práticas de formação que tomem como referências dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p.27).

No livro “Vidas de Professores” (1992/ 2007), Nóvoa buscou dar voz ao professor, a partir de suas trajetórias e histórias de vida. Essa nova abordagem surge “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 2007, p.19).

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que “compreendemos a importância de conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores” (p.17). Neste sentido “é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual” (p.17).

Dentre os estudiosos brasileiros que defendem a importância dos saberes da docência, na formação inicial dos professores, destaca-se, para este estudo, as contribuições de Pimenta (2002), Pimenta & Lima (2011) e Fonseca (2011) .

Em estudo realizado com alunos de Prática na licenciatura, Pimenta (2002) enfatizou a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor, destacando três tipos de saberes da docência:

- a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc. Assim como o que é produzido na prática no processo de reflexão e troca com os colegas;
- b) do conhecimento, e as suas especialidades num contexto contemporâneo e
- c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (PIMENTA, 2002, p.26).

Nesta pesquisa a autora ressalta a não fragmentação dos diferentes saberes e a importância social destes saberes na formação dos professores. Fonseca (2011), ao tratar dos saberes da docência, o faz no campo da história, destacando o papel do professor.

O professor de História, com a sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis; faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção

permanente. [...] Será necessário romper com paradigma de formação aplicacionista a favor de uma epistemologia da prática, conforme definida por Tardif (2000) (FOSECA, 2011, p. 71).

Neste sentido, a caracterização dos saberes apresentados pelas pesquisas e estudos, aqui citados, lançam luz para o entendimento da importância da epistemologia da prática e dos saberes docentes para o exercício da docência.

1.2-A PROFISSIONALIDADE, A AUTONOMIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

O profissionalismo surge como uma defesa ideológica na busca do reconhecimento e prestígio social, diante da desqualificação, pois preenche as aspirações dos professores em pertencer a uma categoria. Por outro lado, enquanto o profissionalismo representa a esperança de alcançar tal “status”, a proletarização do trabalho docente representa “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Para o desenvolvimento deste tópico, foram buscados os fundamentos nos estudos de Contreras (2002), Freire (2000), além das contribuições de Tardif (2012), Nóvoa (2007), Veiga (2012), Pimenta (2002), Pimenta & Lima (2011).

1.2.1- Contreras, as dimensões da Profissionalidade e a autonomia

Conforme pontua Contreras (2002, p.73), o termo profissionalidade serve para designar o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente. A partir dessa concepção, falar de profissionalidade significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p.74).

Contreras (2002, p.76) apresenta três dimensões da profissionalidade no desenvolvimento da prática educativa: “a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional”. Essas dimensões estão ligadas ao desempenho da autonomia profissional docente e também a maneira como o ensino é

trabalhado; são qualidades profissionais que dependem da maneira de entender o ensino e, também, da forma como são resolvidas as situações e problemas no contexto do trabalho.

A primeira dimensão da profissionalidade docente, a obrigação moral, tem ligação com o compromisso de caráter moral do professor ao realizar o ensino e deve estar acima de qualquer obrigação contratual ou relação empregatícia.

Nessa concepção o professor estará comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos como pessoas e ciente de suas responsabilidades afetivas, pois como pontua Contreras (2002, p. 77) “embora os professores não tenham uma intenção moral consciente com respeito a seu trabalho, o certo é que quase tudo o que fazem tem consequências que são morais”, e, portanto, se refletem em seus alunos.

O autor destaca que é na autonomia que o professor pode assumir seu compromisso moral, na resolução de conflitos e dilemas, ou seja: “os processos de deliberação moral não são processos algorítmicos de aplicação de regras, e sim de interpretação do que significam os valores e princípios à luz do caso, e o caso à luz dos princípios” (CONTRERAS, 2002, p.79).

A segunda dimensão da profissionalidade docente, o compromisso com a comunidade, está relacionada com a comunidade social na qual o professor desenvolve sua ação docente não como um fazer isolado, mas como um fenômeno social, pois as relações que aí se estabelecem são produto do convívio com a comunidade.

A terceira dimensão da profissionalidade, a competência profissional, tem ligação com as habilidades, princípios, técnicas, didática, consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas, aspectos da cultura e do conhecimento, aspectos que, segundo Contreras, não se referem “apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional” (2002, p. 83). Nesse sentido, esta dimensão supera seu aspecto puramente técnico de recurso didático.

Essas três dimensões da profissionalidade, por se constituírem exigências para o trabalho docente, “podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes, em

função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização” (CONTRERAS, 2002, p.85).

No quadro teórico de Contreras (2002), essas três dimensões da profissionalidade estão associadas aos três modelos de professor (especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico), que são delineados a partir dos modelos epistemológicos do racionalismo técnico, racionalismo prático e o racionalismo crítico, os quais se expressam no exercício da autonomia docente.

Para Contreras (2002, p. 90) “a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é aquele em que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. O modelo de racionalidade técnica é sustentado pela concepção positivista, que reduz o conhecimento às regras de causa e efeito, permitindo prever, manipular e controlar o acontecimento dos fenômenos.

Por outro lado, reduz o conhecimento prático a um acontecimento técnico, pois trata de estabelecer relações causais entre os meios e os fins pretendidos (SCHÖN, 1983, citado por CONTRERAS, 2002, p.94). Por esta ótica o trabalho pedagógico consiste na aplicação de tratamentos instrumentais, previamente definidos pela determinação das metas ou fins.

Associado ao racionalismo técnico encontra-se o modelo de professor como especialista técnico que, como “expert” do ensino, “não dispõe em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação”. Esse modelo de docente busca a solução ou os resultados desejados, a partir da aplicação de técnicas e procedimentos que instrumentalizam ou justificam esse efeito (CONTRERAS, 2002, p.96).

Nessa perspectiva, o especialista técnico entende que sua obrigação moral está vinculada às normas preestabelecidas e essas não podem ser questionadas. Por outro lado, o especialista técnico manterá sua atuação limitada às situações respaldadas “pelo contexto que define a própria atividade técnica, sem levar em consideração o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido” (CONTRERAS, 2002, p.99).

Dessa forma o compromisso com a comunidade é substituído pelo compromisso profissional educativo eficiente, ficando limitado a esse contexto.

Apar das colocações do autor, a competência profissional é reduzida a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas, com o objetivo de alcançar os resultados previstos. Assim, o especialista técnico aplica o conhecimento “de forma intuitiva, baseando-se no saber do senso comum, que se manipula na cultura profissional” (CONTRERAS, 2002, p.101).

Nessa concepção o ensino é “entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática crítica, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p.101). Sua atitude profissional é rígida, autoritária e inquestionável.

Segundo Contreras (2002, p.102), o modelo de especialista técnico concebe o professor como tendo a função de aplicar métodos para alcançar os objetivos e, a “sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista”. Não é incluído, nesse modelo, o questionamento dos objetivos do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

Contreras (2002, p. 197-198) apresenta o especialista técnico como aquele professor que demonstra incapacidade política e associa suas ações a uma autonomia ilusória. Essa autonomia é percebida como “status pessoal de independência, de resistência às influências e, portanto, está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento”, na qual predomina a hierarquia e a imposição.

Na perspectiva da racionalidade prática, a concepção da atuação profissional está relacionada ao docente como profissional reflexivo.

Contreras (2002) pontua o modelo de professor como profissional reflexivo, a partir do modelo proposto por Schön (1983) e também do modelo de professor pesquisador proposto por Stenhouse (1984). O professor nessa perspectiva é o profissional reflexivo, frente a uma situação problema que busca elaborar compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio contexto de sua atuação.

A partir dessa concepção, o professor reflexivo, ao estender sua atuação profissional à situação social mais ampla, colabora para a geração de um diálogo social

e público. Nesse caso, seu compromisso com a comunidade é visto como uma possível “negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles” (CONTRERAS, 2002, p.192).

O modelo de professor como profissional reflexivo pressupõe a capacidade crítica de refletir, criar e de perceber novas situações, sustentado pela pesquisa realizada no contexto real da prática. Essas características referem-se à competência profissional e estão fortemente vinculadas à tomada de decisões acerca da forma educativa ou moralmente correta de agir em cada situação. Por outro lado, o professor reflexivo entende que sua obrigação moral está vinculada à sua experiência pessoal, ou seja, que “o ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos” (CONTRERAS, 2002, p.192).

Esse modelo entende autonomia como uma ação individual, ou seja, deliberações, reflexões e resoluções sobre uma determinada situação, tomadas a partir da própria experiência, e o que é adequado para ela. Nessa concepção, essa ação não pode ser decidida por nenhuma instancia alheia aos que a praticam.

No entanto, para evitar o isolamento, o professor reflexivo deve buscar estabelecer “relações entre a prática reflexiva, ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação” (CONTRERAS, 2002, p.132).

O modelo da racionalidade crítica, por sua vez, é um processo ideológico, direcionado à elaboração de “compreensões críticas dos fatores culturais, sociais, políticos, que afetam os protagonistas da educação e suas práticas”. Propicia as discussões e a possível transformação dos indivíduos, instituições e sistemas sociais, possibilitando concretizar projetos educativos.

Contreras pontua (2002, p. 158) que a função do professor, como intelectual, tem ligação com uma prática intelectual crítica e deve ser direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”.

Esse professor (a) é visto como o (a) profissional que tem compreensão do ensino, quais são suas finalidades e qual sua função social; logo, é alguém que participa ativamente dos processos educativos, questionando e analisando “a origem

histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (CONTRERAS, 2002, p.185).

Portanto, a autonomia profissional nessa perspectiva está associada à emancipação e ao perfil do intelectual crítico, como alguém que tem clareza das “transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia” (p.185).

Pautando-se na obra de Giroux (1990), Contreras afirma que o professor intelectual crítico tem compromisso com a comunidade, com a convicção de transformar o ensino em uma prática mais justa, democrática e crítica e que isso possa resultar em melhorias para a sociedade. Por essa concepção, esse docente tem obrigação moral de construir um ensino “dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação”, para a formação de cidadãos críticos e ativos, com ideais de liberdade, igualdade e democracia (CONTRERAS, 2002, p.192).

Por outro lado, nesse modelo, a competência profissional permite, a partir da autorreflexão, a emancipação das práticas de dominação e das distorções ideológicas (CONTRERAS, 2002).

O professor (a) nesse modelo é aquele (a) profissional crítico, para quem, a autonomia é percebida como “a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente a concepção de ensino e de sociedade” (CONTRERAS, 2002, p. 204).

De acordo com as colocações de Contreras (2002), é possível dizer-se que a cada racionalidade pedagógica podemos associar um modelo de professor – especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico – o que também vai definir as diferentes formas de exercício da autonomia profissional. Outrossim, por essa ótica, cada modelo de professor está ligado a uma determinada epistemologia, que aponta para diferentes concepções da racionalidade pedagógica, ou seja, o papel do educador não é o mesmo em termos dos diferentes tipos de racionalidades (técnica, prática e crítica). Em síntese: o exercício da autonomia profissional está

relacionada aos modelos epistemológicos do ofício do professor (a) e das dimensões da sua profissionalidade.

Essa profissionalidade, conforme pontua Brzezinski (2002, p.10), refere-se a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções, num determinado momento histórico. Neste sentido, é possível dizer-se que a profissionalidade é também resultante da ação dos formadores para com seus formandos e está correlacionada com a construção identitária destes, como futuros professores (as).

1.2.2. Paulo Freire e a Pedagogia da Autonomia

As ideias do pensamento de Paulo Freire no campo da Educação e do Ensino se constituíram fonte de inspiração na condução do meu exercício profissional, e entre todas as obras deste estudioso destaco para este estudo a Pedagogia da Autonomia (2000). Nela, Paulo Freire enfatiza que “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um ato imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2000, p.66-67).

A Pedagogia da Autonomia é uma obra com inúmeras edições, o que denota a grande visitação e sua importância para o campo educacional. Neste pequeno grande livro, seu autor deixa transparecer a dimensão utópica do nosso compromisso como educadores, enfatizando que a tarefa de educar é um compromisso ético, fazendo-nos refletir sobre o nosso ser e fazer de professores, e por isso mesmo, penso que deveria constituir-se uma indicação de leitura para todos aqueles que se tornarão professores (as).

Ao longo das páginas de “Pedagogia da Autonomia”, Freire apresenta três teses básicas: 1) não há docência sem discência; 2) ensinar não é transferir conhecimento; 3) o ato de ensinar é uma especificidade humana. A par destas teses, instiga os professores (as) da educação básica à pós-graduação, a perceberem o significado e a importância do exercício desta profissão. Ele demonstra que “[...] Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas” (p.15). “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao

ser formado” (p.25). “Que o ato de ensinar não existe sem o de aprender, e que o papel do educador, é não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (p.27).

Nesse aspecto Freire delinea as características e os saberes docentes, a partir da concepção de que sem o “pensar certo” não é possível ser um professor crítico. Aponta que existem diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores, mas, apesar destas diferenças, todos necessitam de saberes comuns.

Freire afirma que, para pensar certo, cumpre que estejamos não muito “certos de nossas certezas”, é preciso estar aberto ao conhecimento que se instaura como novo e não dar crédito demasiado ao saber que se “fez velho” (2000, p.28).

A curiosidade é justamente a base do que Freire denominou “ciclo gnosiológico”. Afirmando que: “[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2000, p.28).

[...] Desta forma, pensar certo acaba sendo uma exigência do ciclo gnosiológico, no qual a curiosidade passa de um momento ingênuo para uma etapa epistemológica. A curiosidade ingênua, característica de um senso comum, produz um certo saber, não rigoroso, mas necessário como forma primeira ao desenvolvimento do processo do conhecimento: “pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando (FREIRE, 2000, p.29).

Ao pontuar a importância do ensino e da pesquisa no ato de aprender, Freire (2000, p.28) afirma que “[...] não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”. Isso nos mostra que ensinamos porque buscamos e indagamos, e por outro lado, pesquisamos para constatar e para conhecer o que ainda não conhecemos.

Neste ponto, ele nos expõe que é dever do professor e da escola respeitar os saberes prévios do aluno, esses saberes envolvem tanto o histórico-cultural quanto os socialmente e comunitariamente.

A curiosidade tida como ingênua ao ser estimulada corretamente, passa a se tornar crítica, tornando-se a curiosidade epistemológica mencionada acima e que é parte desse processo de conhecimento. “É preciso, indispensável, mesmo que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano” (FREIRE, 2000, p.96).

Freire, em sua obra define a autonomia como algo que:

[...] vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2000, p.107).

Desta forma, a experiência autônoma, baseada na liberdade, é algo que se constitui em pequenas decisões tomadas no cotidiano e com responsabilidade, sem esquecermos que a liberdade não significa falta de autoridade ou de limites, mas de respeito aos valores. Já que a existência e a experiência impõem a existência de normas e regras para que a relação social engrene.

Essa educação autônoma e libertária começa com o ensino não formal, a qual é estabelecida em casa, onde deve ser pautada na importância do amadurecimento em relação às escolhas e decisões que devem ser tomadas com responsabilidade. “Ensinar exige liberdade e autoridade” (FREIRE, 2000, p. 117). [...] Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever, até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles (FREIRE, 2000, p.120).

Neste ponto podemos observar que a contribuição dos pais é orientar, analisando com seus filhos as várias possibilidades de efeitos que poderiam ter seus atos. Da mesma forma, o professor deve servir como orientador dos passos a serem dados pelos alunos, levando sempre consigo que a educação é uma condição inacabada.

A autonomia, a nosso ver, provém da percepção de mundo, do diálogo, onde professor e aluno se respeitem e saibam escutar-se um ao outro. E é nessa relação que

o diálogo se torna cada vez mais possível, principalmente quando o professor deve se colocar sempre em uma situação de disponibilidade a fim de que este diálogo possa acontecer.

[...] Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.[...] Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.[...] Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.[...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade (FREIRE, 2000, p.153-154).

Em Freire (2000), além do pensamento reflexivo existem outros processos que também são nomeados de pensamentos, tais como, consciência, crença, sonhos e que devem estar relacionados à ação docente.

1.2.3– A identidade e o significado social da profissão do (a) professor (a).

Em estudos que abordam a questão da identidade profissional fica claro o entendimento de que a constituição da identidade é um processo sócio-histórico, que este aspecto é construído a partir das múltiplas experiências vivenciadas pelo ser humano e o quanto ele é importante para a construção da profissionalização. No caso específico da profissão do ser professor (a), fica evidenciado em alguns estudiosos (as) características constituintes do processo de construção identitária desse profissional, como determinado pela história de vida, a formação destes profissionais e o desenvolvimento da prática docente.

Nóvoa, na obra “Vidas de Professores” (2007, p.10), pontua que “Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica . É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Nóvoa, citando Jennifer Dias (1991), diz que “O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor” (2007, p.15).

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? No sentido de responder a tais questionamentos, Nóvoa menciona “os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Acção, A de Autoconsciência”.

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabem que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que dos outros. Todos sabem que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2007, p. 16).

E numa espécie de síntese, Nóvoa (2007, p. 16) acrescenta: “Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Concorda-se com o autor. Para enfatizar-se que a construção de identidade é um processo complexo, e, como tal, necessita de tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 2007, p.16).

E mais: o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (Nóvoa, 2007, p.17).

E como Nóvoa, pensa-se que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Entre os estudiosos brasileiros, que tratam da questão da identidade, destacam-se as contribuições de Pimenta (2002). Conforme esta autora “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (2002, p. 76).

E sobre este aspecto, ela salienta que a identidade é construída a partir de vários aspectos:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores do seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p.19).

Percebe-se que essa pedagoga afina a questão da identidade com diferentes aspectos e os saberes teóricos e práticos dos docentes.

Outra contribuição, que se considera relevante aos propósitos deste estudo, advém das reflexões de Veiga em seu estudo “Docência como atividade Profissional” (2012). Neste estudo a autora fala da docência como uma atividade especializada,

defendendo sua importância como profissão e pontuando alguns aspectos sobre o sentido dessa formação.

A docência requer formação profissional para o seu exercício: “Conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2014, p.14).

Ao analisar a questão da identidade profissional, Veiga a faz, destacando que “a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo e de pertença profissional, sendo integrado ao contexto sociopolítico” (p.17).

No processo da construção da identidade três são as dimensões apontadas por Veiga (2012, citando Nóvoa (1992), p. 17-18).

O desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais”.

A autora sintetiza suas ideias sobre a questão da identidade afirmando que “a identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais” (p.18).

1.3- O (A) PROFESSOR (A) PESQUISADOR (A)/REFLEXIVO (A) E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Para melhor compreensão desses aspectos buscou-se sustentação nos estudos de André (2001) e Lüdke (2001) contidos nos livros: “O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores”, organizado por Marli André (2001), e nos estudos de Pimenta (2002), Pimenta & Lima (2011).

André (2001, p.55) destaca que “Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor. Existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor”.

Buscando analisar como essa ideia vem-se efetivando na formação, na literatura e na legislação, é a intenção de André em seu estudo “Pesquisa, Formação e Prática Docente”. Destaca que tanto no Brasil como no exterior existe um movimento diferenciado, que valoriza a pesquisa na formação do professor, ou seja,

Embora enfatize pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhece a importância dos saberes da experiência e na reflexão da melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Por outro lado, a autora demonstra

A necessidade de examinar com cuidado a proposta e as implicações do conceito de professor pesquisador. [...] Se estamos nos referindo ao professor que atua ou que está sendo formado para atuar nos ensino fundamental e médio, temos que considerar quais são as suas reais possibilidades de desenvolver pesquisa e ao mesmo tempo atender aos inúmeros desafios do seu trabalho docente cotidiano (p.58).

No sentido de evitar os riscos da proposta de formar o professor pesquisador, André aponta que é “melhor deixar de falar em professor pesquisador de forma genérica e passar a tratar das diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente” (p.61).

As várias formas de trabalhar articulação entre ensino e pesquisa na formação docente [...]. Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que as disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação dos futuros professores. Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e discutir sua metodologia e seus resultados (ANDRÉ, 2001, p. 62).

O (a) professor(a) que trabalha como formador(a) de professores(as) reconhece a importância e a necessidade da efetivação dessas proposições apontadas por André (2001), entretanto no cotidiano dos cursos, que formam professores (as), enfrentam-se alguns obstáculos para sua concretização: a ausência de planejamentos coletivos; o respeito dos pares para com a importância das disciplinas formadoras; a distribuição do tempo para o desenvolver dessas disciplinas (as Práticas e os Estágios), conforme elas foram pensadas ; o preparo competente e responsável dos professores que ministram essas disciplinas, etc.

Ainda no tocante a esta questão, André destaca que o texto das DCNs/2001-CNE, inclui a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, mas por outro lado tece críticas a essa prerrogativa uma vez que a mesma “faz uma separação bem nítida entre a pesquisa acadêmica científica e a pesquisa do professor” (ANDRÉ, 2001, p. 67).

Se o documento tinha boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da Ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica (ANDRÉ, 2001, p.67).

A pesar do que foi proposto nesta versão das DCNs, de fevereiro de 2001, a segunda versão de maio de 2001 retirou a restrição. Independentemente desta ou daquela versão, acredita-se na importância e na possibilidade concreta de que muitos professores(as) da educação básica possam e até desenvolvam pesquisas do tipo acadêmico, conforme assertiva de Lüdke “gostaria de enfatizar a possibilidade efetiva de que esse tipo de pesquisa seja desenvolvido por professores da escola básica. Entretanto, ele não é o mais frequente e o mais indicado para enfrentar os problemas dessa escola, como declararam os próprios professores” (2001, p.38-39).

O capítulo “A complexa Relação entre o Professor e a Pesquisa “, do livro organizado por André (2001), de autoria de Menga Lüdke, traz contribuições significativas sobre a questão do professor pesquisador/reflexivo. “O entusiasmo despertado pelas ideias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, ao um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e professor pesquisador” (LÜDKE, In. ANDRE, 2001, p.30).

Concorda-se com a autora, sobre “o uso demasiado abrangente do conceito de reflexão e, de modo especial, sua aproximação excessiva do conceito de pesquisa na atuação do professor” (p.33).

Esta preocupação de Lüdke encontra-se também em Pimenta & Lima (2011, p. 47), para quem “A expressão “professor reflexivo”, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão na forma de adjetivo, de atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”.

No tocante ao conceito de reflexão, faz-se necessário reconhecer os limites da concretização do mesmo na atuação de muitos professores da escola Básica, considerando-se alguns aspectos levantados por Contreras (2002). Para esse autor, a reflexão do professor (a) deve ter um conteúdo crítico, oriundo de uma boa formação teórica, para que estes profissionais possam, no seu processo de autonomia, conhecer melhor os problemas da realidade escolar.

Lüdke ressalta que “enquanto no ambiente acadêmico, a idéia de pesquisa na prática e na formação docentes e o ‘movimento da pesquisa do professor’, [...] ocupam largo espaço nas discussões e na literatura específica, na realidade das escolas de educação básica esse espaço, ou mesmo essa preocupação, não alcançam as mesmas dimensões” (p. 34).

Ao tratar do chamado “movimento da pesquisa do professor”, Lüdke (2001, p.38-39) destaca que não existe na escola básica uma única maneira de fazer pesquisa. “É arriscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a sua função de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução”.

No tópico referente à formação do professor pesquisador, a autora enfatiza os impedimentos enfrentados pelos professores da Educação Básica para “assumirem sua responsabilidade e sua competência para fazer pesquisa, se a própria representação de pesquisa que os orienta os inibe, os impede de se proporem como tais” (p. 41).

Com fundamento nessa situação, a autora aponta que “é a própria formação desses professores que deve ser discutida [...]. De um lado há uma tendência marcadamente acadêmica, orientando os que frequentam os cursos de pós-graduação

stricto sensu, ou seja, os de mestrado e doutorado [...]. Por outro lado [...] (muitos) queixam-se falta de preparo específico para a pesquisa, que não lhes foi oferecido nos cursos de graduação, [...] mencionando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia da pesquisa” (p.41-43).

Tratando ainda do papel da pesquisa na formação dos professores, a autora aponta alguns questionamentos para os professores formadores: “1) A pesquisa é importante? 2) A pesquisa é necessária? A pesquisa é possível?” (p.48).

Ela, ao sintetizar as respostas a estes questionamentos, conclui que de um lado tem-se “o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, do outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa” (p.52).

Outra contribuição importante sobre a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador encontra-se em Pimenta (2002,) e Pimenta & Lima (2011). De um lado, quando acentua “a importância de se repensar a formação dos professores, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar”. (2002, p.29). Do outro, quando aponta “a valorização de atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais” (2011, p.51).

Franco (2012, p.110), ao analisar as ideias de Pimenta na obra “Saberes pedagógicos e atividade docente” (2002), destaca que “nessa obra fica bem especificada a questão dos saberes da docência, como a síntese entre saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos”. Sobre o livro “Estágio e docência”, Franco (2012, p.111) pontua que esta obra “Referenda a importância da prática como esclarecedora da teoria nela impregnada, bem como considera a prática como espaço de significação da teoria”.

No tocante ao aspecto do professor reflexivo, fica evidenciada a importância básica desse aspecto, tanto na formação quanto no exercício da profissão docente, sendo necessário o envolvimento de um componente crítico nos dois aspectos.

Por outro lado, faz-se necessário ficar atento às ideias do “professor-pesquisador” e do “professor-reflexivo”, tão em voga no contexto da atualidade, enquanto pura retórica ou esvaziado do seu sentido político, mantendo a distinção

entre estes aspectos, pois, conforme acentua Lüdke (2001, p.31), “Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força verdadeira”. Toda pesquisa exige reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dos estudiosos contemplados neste estudo contribuem para o entendimento de como o professor aprende o seu fazer, construindo sua profissionalidade, sua identidade como profissional do ensino, e o que de fato é decisivo para a formação do seu pensamento, o qual se concretiza em sua prática na sala de aula.

Considerando-se os aspectos discutidos por esses estudiosos, sobre as premissas da profissionalidade, da autonomia e da identidade, cabe-nos destacar que, no processo de construção da profissão do ser professor (a), está presente um amálgama de fatores de cunho histórico social e político, ligado às experiências de vida, da formação e da ação prática do sujeito-professor (a). Entendendo-se que os saberes dos profissionais docentes são saberes da ação; logo, são saberes construídos no interior da prática, a sua práxis e sua ideologia, então.

De um amálgama de fatores elencados sobre a formação de professores, destaca-se como um dos elementos básicos a constituição da profissionalidade, pois, como bem acentua Nóvoa, “não existe ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 2007 p.2).

As discussões apresentadas neste artigo apontam para a importância da pesquisa na melhoria da qualidade do ensino de graduação e como perspectiva investigativa a ser assumida como uma prática na formação dos futuros professores (as) sobre os problemas enfrentados pela realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa sobre Formação de Professores: contribuições à delimitação do campo** In: DALBEM, Ângela; DINIS, Júlio Pereira & LEAL, Leiva. **Convergências intencões no campo da formação didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica 2010.

_____. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In. ANDRÉ, Marli (Org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA Ed.,1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, MEC, Brasília, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito as culturas e as formas de vida. In. DALBEM, Ângela; DINIS, Júlio Pereira & LEAL, Leiva. **Convergências intenções no campo da formação didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica 2010.

_____. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: INEP, 2002.

CAMPANI, Adriana & MENEZES, Lídia Azevedo. Políticas curriculares para formação do professor e a docência universitária. In. NASCIMENTO, Ilma Vieira do & MELO, Maria Alice (Ogrs.). **Desafios Pedagógicos na formação e trabalho docente e na avaliação**. São Luis: EDUFMA, 2008.

CASTRO, Alda Araújo & LAUANDE, Maria de Fátima. Políticas curriculares: um referencial para análise da formação em curso de graduação. In. CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do & CHAVES, Vera Jacob. **Política e expansão da educação superior no Brasil: Democratização as Avestas. ????**

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

DALBEM, Ângela; DINIS, Júlio Pereira & LEAL, Leiva. **Convergências intenções no campo da formação didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Altentica 2010.

ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista de Educação**, v. 11, n. 1, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; et. al. **Didática e Docência**. Aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena C. **Política e Educação**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. **Edu. Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos – século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loiola, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

LEITE, Carlinda & RAMOS, Kátia. Política do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. In. **Revista Lusófona de Educação**, n. 28, Ed. Universitárias Lusófonas: Lisboa, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiania: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos & OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organizações**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena & AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola**. Campinas – SP: Loyola, 2011.

LÜDKE, Menga. **O Professor, seu saber e sua pesquisa**. Campinas – SP: CEDES, 2001.

MOGARRO, Maria João. Memórias de Professores: discursos orais sobre formação e a profissão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

_____. O processo de qualificação da formação de professores no Ensino superior em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53 pp. 191-200, 2012.

MOGARRO, M. J; PINTASSILGO, J. & HENRIQUES, R.P. Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso institucional e enquadramento legal. In: PINTASSILGO, J. (Coord). **As escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória**. Lisboa: Colibri, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, 74, Ano XXII, abril, CEDES, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores. In: DALBEM, Ângela; DINIS, Júlio Pereira & LEAL, Leiva. **Convergências intenções no campo da formação didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Altentica 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Rio Grande do Sul – RS: Horizontes Pedagógicos, 2002.

NÓVOA, António. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

_____. A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. **Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Publicação Quadrimestral v. 4 nº 1, 1991.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

_____ (Org). **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. “O Passado e o presente dos professores”. In. NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **O lugar das ciências da educação nas políticas educacionais**. Porto: Universidade do Porto, Palestra proferida 15/12/2007.

PAIM, Elison Antonio. Do Formar ao Fazer-se Professor. In. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGUALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PICONEZ, Estela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2000.

_____; ANASTASIOU, Graças Camargo (Org). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ & LIMA, M^a Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTASSILGO, J. & OLIVEIRA, Hélia. **Formação inicial de professores em Portugal: reformas em torno do atual modelo**. Lisboa, 2013

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J. & HENRIQUES, R. P. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Colibri, 2010.

SANTOS, Sandra Regina R. O ensino superior no Brasil: a formação dos profissionais da educação. In. SOUSA, Antonio Paulino (org.). **Teoria crítica, educação e formação profissional**. São Luís, EDUFMA, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In. FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCARPATO, Marta (Org). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. Ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAY, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. In. **Revista de Ciência da Educação. Educação e Sociedade**. Ano XIV, dezembro de 1993. Campinas: Papyrus, 1993.

THERRIEN, Jacques & LOIOLA, Francisco. **Experiencia e competência no ensino: Pista de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.** Campinas – SP: CEDES, 2001.

VEIGA, Ilma Passos & D'ÁVILA, Cristina. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** 2^o ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** Campinas, SP: Papirus 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.