

DE SOUSA GODOY, Anterita Cristina (Enero/Julio 2011). Reflexões sobre as relações de trabalho docente: sentidos, perspectivas e expectativas. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 513-543

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMO

Neste texto busca-se desenvolver uma reflexão acerca fazer docente a partir das relações de trabalho tecidas no dia-a-dia da sala de aula, que permitam entender a compreensão construída acerca do ofício de ensinar. Para isso desenvolve-se uma revisão bibliográfica marcando os sentidos do fazer docente, a compreensão acerca desses saberes, enfatizando a questão do professor reflexivo. Por fim, as possibilidades de olhar para este fazer como trabalho permeado pela inteligência astuciosa o que nos permitiria entender a docência pelo viés do ofício de ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: docência como trabalho; fazer docente; reflexão sobre a docência; relações de trabalho saberes docentes.

ABSTRACT

The text seeks to develop a reflection on the teacher from employment in day-to-day classroom, allowing the understanding to understand the craft of teaching. From a literature review is scheduled to make sense of the teacher, teaching the understanding of knowledge, with emphasis on the issue of reflective teacher. It is considered the possibilities of making the teacher look like a work imbued with cunning and intelligence to understand the craft of teaching as a teacher

KEY WORDS: teaching as work, teachers do; reflection on teaching, labor relations teacher knowledge.

**REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE:
SENTIDOS, PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS**

**REFLECTIONS ON THE RELATION OF TEACHING WORK:
SENSES, PERSPECTIVES AND EXPECTATIONS**

Anterita Cristina de Sousa Godoy¹

INTRODUÇÃO

Nas atribuições (atribulações) do dia-a-dia é imprescindível um tempo para pensar-se professora e para materializar o percurso vivido. Para tanto é necessário que se tenha em mãos os muitos fios que teceram (e ainda tecem) a vida e, ao mesmo tempo, fazer o percurso de volta, olhando pelo avesso do tecido... afinal, *é pelo presente que se explica o passado – o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados*, como enfatiza SOARES.²

¹ Doutora em Educação com ênfase em Formação de Professores pela Universidade Metodista e Piracicaba. Licenciada em Pedagogia pela UNIFEOB. Com vasta experiência acadêmica na área da docência e da administração, possui várias publicações em livros, revista e periódicos nacionais na área de formação inicial e continuada docente. Atualmente é sócia consultora da IES2 onde atua na equipe de Produção e Desenvolvimento - cv. anterita@hotmail.com

² SOARES, Magda. (2001). *Metamemória-Memórias Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, p. 21-22.



Mas, qual a importância de se olhar pelo avesso? É que somente nele encontramos as marcas do vivido – as mudanças de rumo, as emendas de fios, as trocas de cores – ou seja, a *opção consciente e refletida... que orienta veladamente o bordado... como se a gente embora não conhecendo o risco do bordado, escolhesse as linhas ou as cores.*³

No entanto, essa é uma necessidade que causa certa ansiedade, tanto pelo fato de olhar novamente as pedras encontradas no meio do caminho, embora entre elas se encontre alguns dos louros colhidos, como pela possibilidade de rememorar, de lembrar... “lembrança puxa lembrança” diz BOSI e *seria preciso um escutador infinito*⁴ para delinear o feito, o produzido e o vivido. A memória, segundo Bosi,

*permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.*⁵

Lembrar dos fatos passados e dos significados que as vivências tiveram não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com

³ Id., SOARES, 2001, p. 29.

⁴ BOSI, Ecléa (2003). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras. p. 39

⁵ Id., BOSI, 2003. p. 47



imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho⁶, porque construída pelos materiais e representações dispostos à nossa consciência atual. Ou seja, no exercício de lembrar está o trabalho de narrar a própria história tornando visível tudo o que está dentro das experiências, inclusive as vividas como professora e que nos tornam as professora que hoje somos. *A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana.*⁷

O exercício de rever a própria história permite ao professor compreender seu próprio fazer docente e dessa forma visualizar as relações de trabalho que são tecidas no interior da escola e a partir delas vislumbrar (novos) sentidos e perspectivas e delinear expectativas.

Nesse texto pretende-se compreender o processo de formação e o fazer docente a partir das relações de trabalho tecidas no dia-a-dia da sala de aula, assim como tecer reflexões que permitam entender a compreensão construída acerca do ofício de ensinar.

Essa reflexão será feita por meio da revisão bibliográfica a qual permite reunir e comparar e contrapor pensamentos e compreensões de diferentes epistemologias que buscam explicar o ser professor.

SENTIDOS DO FAZER DOCENTE

Não raro é encontrar professores que não buscam ou procuram os sentidos de seu próprio fazer. Normalmente, passam pela sua vida profissional sustentando o “fazer pelo fazer”, o “dar aulas”, o

⁶ Bis Id., BOSI, 2003. p. 95

⁷ Id., BOSI, 2003. p. 90



“cumprir o programa”, sem questionamento, sem reflexão, sem saber o porquê disso ou daquilo.

SMOLKA chama a esse modo de funcionamento do fazer docente de “tarefa de ensinar”, que *instituída pela escola, vira profissão [porque] baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação [e] em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a ‘ilusão’*.⁸ Uma ilusão que entende que o aprendizado condiciona-se à transmissão do conhecimento pelo professor e outra decorrente da não consideração de seu próprio papel e função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. Tais modos de ser e de fazer-se professor são característicos do tecnicismo

A abordagem instrumental-tecnicista teve sua força total entre as décadas de 60 e 70, sendo vista como *a panacéia para a solução da problemática educacional*, tornando fundamental, para um ensino de qualidade, as ações de: *dominar técnicas de ensino, construir planejamentos rígidos deslocados dos fundamentos teóricos e da compreensão da realidade social para os quais eram empregados, utilizar adequadamente recursos didáticos e ter domínio de sala de aula*.⁹

No início da década de 80 os princípios tecnicistas ainda eram hegemônicos na educação brasileira e a didática “instrumental” centrava-se na prescrição do “como ensinar” com eficiência e no controle sobre a aprendizagem do aluno. Quanto ao currículo, *as disciplinas escolares eram apresentadas como conjunto de conteúdos*

⁸ SMOLKA, Ana Luiza B. (2001). A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez/UNICAMP, p. 31

⁹ SILVA, Aída M.M. (2000). Da didática em questão às questões da didática. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 188



de origem científica e que representavam um resumo do que havia sido de melhor produzido até então. Essa origem conferia a esses saberes um estatuto de verdade, universalidade e legitimidade inquestionáveis.¹⁰ A prática de ensino – o ato de ensinar –, nesse processo, deveria possibilitar a cópia e a reprodução dos modelos “de sucesso”, dotando o professor de comportamentos e atitudes a serem seguidos como exemplo. Ou seja, a preocupação maior era com a sala de aula, o “manejo de classe”, a capacidade de transmitir conhecimentos, escolher e utilizar as técnicas e recursos pertinentes, avaliar segundo os parâmetros adequados.¹¹

Entretanto, naquele momento, o país vivia intensamente o processo de redemocratização, situação que permitiu às Pedagogias histórico-críticas, de fundamento marxista, exercerem influências sobre estudos para a formulação e análise de propostas de formação inicial e continuada de professores, na tentativa de realizar a crítica da concepção de prática e de teoria, dicotomizadas, até então, na intenção de superá-los.

Ou seja, durante esse período estava em pauta a disputa (histórica) entre distintas concepções dos conceitos de teoria e prática em vista de sua articulação que, historicamente cindidos nas filosofias essencialistas, era reivindicada pela dialética marxista.

Uma referência obrigatória nessa discussão foi CANDAU pelo destaque que faz do fazer pedagógico do professor, que segundo aponta abrange “o que ensinar” e o “como ensinar” articulado ao “para quem” e “para quê” e *expressa a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais, dissociados integral ou parcialmente, em*

¹⁰ MONTEIRO, Ana Maria (2000). A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 129

¹¹ Id., MONTEIRO, 2000. pp. 131-132



*muitas das práticas de formação existentes.*¹² Dentro dessa perspectiva,

*todos os componentes curriculares deve[riam] trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se per [desse] a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos.*¹³

Na verdade, essas idéias foram sendo disseminadas e constituíram-se em *uma estratégia de defesa do campo, uma forma de **objetivar o capital didático**, e assim fortalecê-lo, tornando-o um **capital institucionalizado**.*¹⁴

Entretanto, apesar de todas as discussões ocorridas e dos esforços realizados para o avanço do processo de formação inicial e continuada dos professores, prevaleceu a própria formação ambiental¹⁵ do docente, mesmo quando os esforços eram voltados para o currículo formal¹⁶, que anunciava a necessidade de os professores serem diferentes em sua prática.

A construção de sentidos da docência acontece muito lentamente, isto porque o professor vai aos poucos saindo do modelo

¹² CANDAU, Vera; LELIS, Isabel (1994). A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis (RJ): Vozes. p. 60

¹³ Id. CANDAU, 1994. p. 60

¹⁴ SOARES, Magda. (2000). 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 179.

¹⁵ A base para o conceito de formação ambiental assenta-se em CARVALHO E GIL-PÉREZ (1995), que o utilizam para referir-se ao conjunto de idéias, atitudes e comportamentos relativos à docência que se adquire na condição de aluno.

¹⁶ Segundo Goodlad, citado por GERALDI (1994), o currículo formal é o *prescrito por uma instituição normativa, de que são exemplos os diferentes guias curriculares elaborados pelos estados e municípios brasileiros*. p. 117.



de apropriação ou cópia dos modelos de sucesso, quando começa a compreender que existe uma dinâmica interativa produzida em sala de aula, que aproxima as contradições do cotidiano e explicita a função social da escola e a sua identidade docente. Mas, há que se ressaltar que a reprodução do fazer docente ainda acontece no interior das escolas, reforçando junto aos professores os sentimentos de “dar aulas”, “cumprir tarefas”, “controlar disciplina”, nada, além disso!

Contudo, os professores não deixam de produzir o que chamamos de “saberes docentes” mesmo quando não possuem total clareza do que ou de como lidar com eles, isto porque, por ser relacional, “não existe ensinar sem aprender.”¹⁷

COMPREENSÃO ACERCA DOS SABERES DOCENTES: PERSPECTIVAS

A prática de ensino, portanto o fazer docente, como já enfatizado, tornaram-se tema e interesse de pesquisas durante e a partir da década de 80, principalmente com o foco sobre o interior da escola na intenção *de compreender melhor o seu cotidiano e o fazer pedagógico, em especial no ensino fundamental*.¹⁸

O dissenso, ou as divergências e indefinições sobre os objetos de estudo, foram marcados pela importância atribuída ao saber sistematizado ou ao saber da prática, e superados pela redefinição do saber teórico-prático dessas áreas, *que centraria suas concepções e*

¹⁷ FREIRE, Paulo (1994). *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água. p. 27

¹⁸ Id., SILVA, 2000. p. 191



*práticas formativas no trabalho docente, no contexto de discussões acerca da organização do processo de trabalho na escola capitalista.*¹⁹

A constatação da inexistência de uma inter-relação entre o prescrito e a prática dos professores, caracterizada pela ausência de planejamento, inclusive escolar – projeto pedagógico –, e a *dicotomia entre a didática pensada, refletida e a didática prática do professor*²⁰ passam a ser foco de estudos científicos, cujas contribuições destacam que

*Os professores não se percebem como agentes repassadores ou transmissores do conhecimento, pois a maioria classifica a sua prática fundamentada na abordagem construtivista, embora não apresentem uma explicação sobre a mesma. Isso talvez tenha uma relação com a orientação da política [das Secretarias de Educação], que nos últimos anos adot[aram] como paradigma o Construtivismo, além do que essa abordagem virou um certo "modismo", no Brasil, especialmente no final dos anos 80. Ser construtivista era indicador de uma prática pedagógica progressista, inovadora que de certa forma conferia status ao professor.*²¹

Assim, o maior desafio dessa década ainda continuou sendo o estabelecimento dos nexos entre o produzido em termos de conhecimento didático, pelos pesquisadores, e os saberes pedagógicos materializados na prática, pelos professores de forma a possibilitar a estes a apropriação de conhecimentos a partir da

¹⁹ OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (2000). 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 165

²⁰ Id., SILVA, 2000. p. 192

²¹ Id., SILVA, 2000. p. 194



reflexão de sua prática, efetivada no processo de elaboração e reelaboração dos seus saberes.

Tais discussões, segundo CUNHA, voltavam-se para a crítica à racionalidade técnica, em busca de um redirecionamento para a construção de novas alternativas para a prática de ensinar. Assim essa autora analisa:

Nossas metodologias de trabalho procuravam incorporar a dimensão coletiva, social e cultural no olhar sobre a educação de professores. Não mais se admitia a visão estreita do docente como unidade generalista, isolado do seu tempo e do seu lugar. O materialismo histórico e a perspectiva dialética marxista, enquanto inspiração de diferentes correntes da teoria crítica, nos apresentava a realidade de um professor contextualizado, com referentes definidos. Essa compreensão foi responsável pela guinada que demos rumo ao conhecimento sócio-antropológico como base da educação de professores que resultou em metodologia valorizadora das narrativas culturais.²²

Além das narrativas culturais, grande parte desses esforços desembocou na ênfase do "aprender a aprender", na valorização do discurso sobre as competências e habilidades profissionais e, também, nos estudos sobre saberes docentes e o professor reflexivo.

No que diz respeito às pedagogias do "aprender a aprender" e as teorias das "competências", DUARTE²³ ressalta que ela ao assumir

²² CUNHA, Maria Isabel. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWISKI, Joana; MARTINS, Pura; JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Vol. 1. Curitiba: Champagnat. p. 33 [12p.]

²³ DUARTE, Newton (2001). As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 18 - set/out/nov/dez. [6p.]



que o aprendizado que o indivíduo produz sozinho tem mais valor e é mais desejável que o produzido com o outro; que é mais importante possuir um método científico que o conhecimento científico; que as atividades dos alunos, para serem educativas, devem ser impulsionadas pelos seus interesses e que a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar as mudanças da sociedade (capacidade adaptativa), geram a ilusão de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como na atualidade. Consequentemente, a habilidade de mobilização dos conhecimentos tornou-se muito mais importante que a aquisição dos conhecimentos teóricos. Além disso, a forte crítica às grandes narrativas iluministas em suas *tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano*²⁴ resultou na compreensão de que os conhecimentos - teóricos ou práticos - têm a mesma valoração, não cabendo qualquer tipo de hierarquização e que é o apelo à consciência dos indivíduos, pela palavra ou bom exemplo, *o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade*.²⁵ Em síntese, o autor coloca essas pedagogias como ilusões provocadas pela sociedade do conhecimento e ideologias produzidas pelo capitalismo contemporâneo.

LIBÂNEO²⁶, TARDIF²⁷, PIMENTA E LIMA²⁸, ANASTASIOU²⁹, Cunha³⁰, MARTINS³¹, VEIGA³², FIORENTINI³³ E MARCONDES³⁴, na

²⁴ Id., DUARTE, 2001. p. 5

²⁵ Bis id., DUARTE, 2001. p. 5

²⁶ LIBÂNEO, José Carlos (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.

²⁷ TARDIF, Maurice. (2000a). Os professores enquanto sujeito do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no Magistério. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.

²⁸ PIMENTA, Selma G.; L. LIMA, Maria do Socorro (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.



busca por um modelo de formação que valorizasse os saberes práticos dos professores, a reflexão e investigação sobre a prática docente voltaram-se para os saberes materializados na prática, pelos professores *na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações.*³⁵

Os olhares para a prática do ensinar, por sua vez, sustentaram-se nas investigações acerca do cotidiano escolar a partir de recursos tais como escritas/produções autobiográficas, análises de casos/episódios de aula, elaboração de diários reflexivos³⁶ e desenvolvimento de projetos de estágio no qual se oportuniza a reflexão sobre a prática docente.³⁷

²⁹ ANASTASIOU, Léa das Graças (2004). Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). Vol. 1. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat.

³⁰ Id., CUNHA, 2004.

³¹ MARTINS, Pura Lúcia O. (2004). Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba:Champagnat. [15p.]

³² VEIGA, Ilma Passos Alencastro (2004). As dimensões do proceso didático na ação docente. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba:Champagnat. [18p.]

³³ FIORENTINI, Dário (2004). A didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura; JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba: Champagnat. [15p.]

³⁴ MARCONDES, Maria Inês (2004). A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba: Champagnat.[12p.]

³⁵ Id., CUNHA, 2004. p. 37

³⁶ Id., FIORENTINI, 2004. [15p.]

³⁷ Id., PIMENTA, 2004.

Tal perspectiva vai ao encontro das idéias propostas por ZEICHNER³⁸, SCHÖN³⁹, MARCELO GARCIA⁴⁰, PÉREZ GOMEZ⁴¹, NÓVOA⁴², SACRISTÁN⁴³, TARDIF⁴⁴, TARDIF, LESSARD E LAHAYE (1991)⁴⁵, PERRENOUD⁴⁶, PIMENTA⁴⁷, Libâneo⁴⁸ sobre o professor reflexivo e o professor como pesquisador de sua própria prática. Essa

³⁸ ZEICHNER, Kenneth (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. E, ainda, ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

³⁹ Id., SCHÖN, 1983. E, também, Id., SCHÖN, 2000.

⁴⁰ MARCELO GARCIA, Carlos. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. [25p.]. E, também, MARCELO GARCIA, Carlos. (set/dez 1998). Pesquisa sobre formação de professores - o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 09. [25p.].

⁴¹ PÉREZ GOMES, Ángel (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. [22p.].

⁴² NÓVOA, Antonio (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

⁴³ SACRISTÁN, José Gimeno. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. E, ainda, SACRISTÁN, José Gimeno. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

⁴⁴ TARDIF, Maurice (jan/abr 2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13.

⁴⁵ TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. (1991) Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. In.: *Teoria & Educação*. n. 04.

⁴⁶ PERRENOUD, Philippe. (set /dez 1999). Formar professores em contextos sociais de mudança - prática reflexiva e participação crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 12. [17p.]

⁴⁷ PIMENTA, Selma G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. [36p.]

⁴⁸ LIBÂNEO, José Carlos (1998). *Adeus professor, adeus professora? - novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez. E, ainda, LIBÂNEO, José Carlos (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In.: CANDAU, Vera (org) *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.



perspectiva deveria possibilitar o rompimento com a racionalidade técnica, tão criticada.

No Brasil, a expressão “professor-reflexivo” ganha notoriedade e adesão acadêmica nos anos de 1990 a partir da divulgação das produções de Donald Schön.⁴⁹ Em seus estudos sobre a profissionalização, embasados em DEWEY, e em suas observações sobre a prática, Schön aponta que os profissionais são formados em um currículo no qual, oferece-se a teoria para depois propor a sua aplicação prática. A consequência desta formação, segundo ele, é que os novos profissionais não conseguem responder às situações que emergem no cotidiano profissional simplesmente porque elas *ultrapassa[m] os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas, que esta poderia oferecer, ainda não [estão] formuladas.*⁵⁰ Embora não se envolva diretamente com a formação de professores, anuncia:

*o que está a acontecer na educação reflete o que está acontecendo noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-nação dos professores e alunos.*⁵¹

⁴⁹ SCHÖN, Donald. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, Inc. E, SCHÖN, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. [16p.]

⁵⁰ PIMENTA, Selma G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. p. 19

⁵¹ Id., SCHÖN, 1992. p. 80



É nesta perspectiva que suas ideias começam a embasar estudos sobre o professor como prático-reflexivo, partindo das ideias de DEWEY sobre a valorização da experiência e da reflexão sobre ela, traçando uma epistemologia da prática docente sustentada pela *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.*⁵² De forma bem sucinta a epistemologia da prática proposta por Schön assinala que a um professor reflexivo cabe:

- a) tornar consciente o conhecimento-na-ação, que é o conhecimento tácito cotidiano, espontâneo, experimental;
- b) atentar-se à reflexão-na-ação, em cujo primeiro momento o professor se permite surpreender pelos feitos dos alunos para em seguida, refletindo sobre o fato, pensar sobre o que o aluno disse ou fez. E, então, proceder à reformulação do problema suscitado e o experimentar, testando suas hipóteses acerca do modo de pensar do aluno;
- c) olhar retrospectivamente e refletir-sobre-a-reflexão-na-ação, ou seja, pensar sobre o que aconteceu, o que observou, nos significados e na eventual adoção de outros sentidos. *Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.*⁵³

⁵² Id., PIMENTA, 2004. p. 19

⁵³ Id., SCHÖN, 1992. p. 83



ZEICHNER, outro nome de destaque na linha do professor reflexivo, diz que Schön *estimula os professores a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas*.⁵⁴ Nesta perspectiva o ensino é encarado *como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada*.⁵⁵

Algumas das críticas de Zeichner à Schön referem-se ao praticismo que suas ideias produzem, por exemplo: o entendimento de que para a construção do saber bastaria a prática; a proposta de uma reflexão em torno de si que leva à individualização e à pouca atenção dada ao contexto social do ensino. Esses tornam o enfoque de Schön reducionista e limitante, porque os professores *acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos*.⁵⁶ A consequência disso seria a ilusão da reflexão, idéia também compartilhada por Libâneo:

É preciso, todavia, certa cautela quanto à valorização do pensamento e do saber de experiência do professor, para não ocorrer uma recaída no populismo pedagógico em que se quer descobrir uma "essência" de professor, na sua cotidianidade, na sua experiência, na sua ingenuidade, insegurança, infelicidade... atendo-se exclusivamente ao mundo de sua experiência corrente, sem ajudá-lo a tomar consciência de suas

⁵⁴ Id., ZEICHNER, 1992, p. 126.

⁵⁵ Id., ZEICHNER, 1992, p. 126.

⁵⁶ Id., ZEICHNER, 1993, p. 23.



práticas (muitas delas inadequadas) e a desenvolver as competências necessárias para o desempenho profissional.⁵⁷

Para Zeichner a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não. Em sua opinião

a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas na universidade sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais.⁵⁸

Ele acredita que o professor ao expor e examinar *as suas teorias práticas, para si e para os seus colegas, tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas (...) de aprender uns com os outros e de ter mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.⁵⁹* Seu interesse está em saber em que os professores pensam e, portanto, acredita ser um erro pensar que o ensino será melhor se os professores forem mais reflexivos: *temos que [nos] debruçar mais sobre a natureza e qualidade das reflexões dos professores e sobre o saber que produzem.⁶⁰* Com esses princípios, considera que a prática reflexiva precisa possuir as seguintes características:

⁵⁷ Id., LIBÂNEO, 1998. p. 85

⁵⁸ Id., ZEICHNER, 1993. p. 21

⁵⁹ Id., ZEICHNER, 1992. E, Bis id., ZEICHNER, 1993. p. 21-22

⁶⁰ Bis id., ZEICHNER, 1992. p. 15



- a) a atuação do professor deve voltar-se tanto para a sua própria prática como para as condições nas quais a prática se situa;
- b) deve haver uma tendência democrática e emancipatória, não ignorando questões e situações de desigualdade e injustiça;
- c) deve haver um compromisso da reflexividade enquanto prática social, prevendo a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem.

Também outros autores voltaram seus estudos para os saberes dos professores na perspectiva da prática-reflexiva e do professor como pesquisador de sua própria prática, criando âncoras para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática ou de uma racionalidade prática. Contudo, as bases ou o ponto de partida de todos esses estudos residem, quase que prioritariamente, sobre as produções de Schön e Zeichner.

Embora Zeichner critique o individualismo que reconhece em Schön, mencionando a necessidade de considerar as condições nas quais a prática docente se situa, sua proposta continua centrada no indivíduo, uma vez que a gênese da reflexividade não é posta em questão, bem como as condições de produção da prática docente não são problematizadas em sua relação com a reflexividade reivindicada. Zeichner supõe a superação do individualismo pela via da valorização dos coletivos de trabalho, mas como?

Propostas de como explicar a construção da prática de ensino, do fazer docente, mas ainda a dificuldade de compreendê-lo, ainda mais como como trabalho. É preciso destacar que o aprender a

ensinar aproxima muito do ofício do artesão, ou seja, existem saberes próprios do ofício para a execução da tarefa de ensinar, no entanto

*ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação à si mesmo.*⁶¹

O FAZER DOCENTE COMO TRABALHO: PERSPECTIVAS

GODOY destaca que *há ainda quem considere que o ofício de ensinar possa ser traduzido pela idéia da transmissão de conhecimentos daquele que sabe um pouco mais - sujeito que ensina - àquele que sabe menos - sujeito que aprende e ressalta que ensinar não é tão simples tampouco fácil como parece*⁶² já que se consolida na relação triádica entre quem ensina, quem aprende e o que é ensinado/aprendido.

É importante destacar que o conceito de trabalho como *a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a*

⁶¹ GAUTHIER, Clemon et al. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUL. p. 20

⁶² GODOY, Anterita C.S. (2007). *DAS MENINAS NO FUTEBOL AO ESCREVER NO CADERNO 100 VEZES: entre os saberes da tradição pedagógica e os da ciência da educação*. Trabalho apresentado no COLE. UNICAMP; Campinas(SP). p. 1



*natureza, ou, a atividade pela qual o homem cria a si mesmo*⁶³, por si próprio articula teoria e prática. Nesse sentido, trabalho e ser humano definem-se como *práxis*, porque se constituem por uma ação na qual agente e produto são idênticos: o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo em que a capacidade criadora humana, ou a subjetividade.⁶⁴ Mas, *práxis* e prática não são as mesmas coisas. A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmo.⁶⁵ Já a prática é a transformação do real que exige certa compreensão e interpretação das condições históricas de produção dadas.

Assim entendido, o conhecimento constitui uma atividade concreta, uma prática, ou seja, uma atividade que transforma a realidade apreendida, o que condiz com a tese de MARX, para quem o conhecimento é uma atividade prática e concreta do homem. Assim,

*O conhecimento é um processo infinito, mas um processo acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico: alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento.*⁶⁶

⁶³ KONDER, Leandro (1993). *O que é dialética*. 24 ed. São Paulo: Brasiliense. p. 29

⁶⁴ CHAUÍ, Marilena (2001). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.

⁶⁵ Id. KONDER, (1993). p. 115.

⁶⁶ SCHAFF, Adam (1987). *História e Verdade*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 97



Dessa perspectiva, o conhecimento não configura um dado pronto, definido e definitivo, como também sua configuração é inseparável do modo pelo qual foi produzida, não seguindo um caminho linear. Tal perspectiva de produção de conhecimento é fundamental para apreender como aqueles que vivem as práticas escolares as significam, compreendem e atuam sobre elas, atuando sobre si mesmos e compreendendo-se no próprio processo.

Destaque-se que o cotidiano escolar é marcado por rotinas, relações, práticas, significados e sentidos que os anúncios das grandes políticas, ditos “inovadores” não dão conta de substituir, mudar, descartar. Por decreto ou pelo discurso nada se transforma e pouco se modifica. HÉBRARD ressalta que na escola coexistem tempos de duração diversa e contraditória:

O tempo de base é o tempo das práticas. É um tempo muito, muito lento. O segundo tempo [da escola] é o tempo das políticas da educação, da organização da escola, dos grandes modelos de organização. Em vinte séculos ou mais, por exemplo, existiram dois modelos: o ensino individual e o ensino simultâneo. E o terceiro tempo é o do discurso, muito forte e de uma velocidade muito rápida.

Uma invenção discursiva a cada ano, a cada mês, a cada dia.⁶⁷

Assim, as práticas pedagógicas enquanto trabalho são constitutivas dos sujeitos que as protagonizam, tanto quanto as muitas outras relações sociais pelos professores. No processo em que

⁶⁷ HÉBRARD, Jean. (mai/jun 2000) O objeto da escola é a cultura, não vida mesma. In: *Presença Pedagógica*, n. 33, vol. 06, pp. 17.



vão sendo elaboradas, entrelaçadas a outras relações, elas organizam e mediatizam as visões de escola, aluno, professor, conhecimento, formação, experiência, trabalho, vida desses sujeitos, e são mediatizadas pelos valores e concepções apropriados e elaborados pelos sujeitos envolvidos nas relações intersubjetivas vividas em outras instâncias da ordem social.

Nesse sentido, sua apropriação e elaboração não redundam apenas em reprodução dos modos operatórios prescritos, mas também em re-significações desses modos operatórios a partir dos lugares sociais que se ocupa na trama de relações sociais que constitui os sujeitos.

Entendemos as relações de ensino como *micro-eventos que indiciam a prática pedagógica, entendendo esta última como uma atividade humana concreta, mobilizada por necessidades diversas, socialmente enraizadas, organizada com base em modos de ação, domínio e utilização de instrumentos, rituais, regras e gêneros de discurso de que os sujeitos se apropriam no curso de sua participação nas práticas escolares.*⁶⁸

Tais práticas, portanto, assenta-se em uma divisão de trabalho (divisão de tarefas definidas por um modo operatório prescrito) e uma divisão de homens (repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc...) que acabam por afetar o funcionamento psíquico dos sujeitos envolvidos, a divisão das tarefas e o modo operatório incitam o sentido e o interesse do trabalho para o sujeito,

⁶⁸ GODOY, Anterita C.S. (2005) *Aprendendo a ser formadora. Ensinando a ser professora. –A prática de ensino como trabalho e Investigação no processo de formação de professores da Educação Básica*. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP.



enquanto a divisão de homens solicita, sobretudo as relações entre pessoas e mobiliza os investimentos afetivos.⁶⁹

Partindo dos estudos da organização do trabalho e seus efeitos sobre os sujeitos que os vivenciam, DEJOURS considera que os processos psíquicos mobilizados pelos trabalhadores nas invenções, inovações, enfim, nas ressignificações que fazem dos modos operatórios de trabalho prescritos, podem estar ligados a uma forma específica de inteligência. Uma inteligência heteronômica, que constantemente se rompe com as regras e normas, e que tem sua raiz no corpo, nas percepções, na intuição sensível, portanto no próprio coração do ofício: inteligência astuciosa.

Tal forma de inteligência foi identificada e tematizada pelos gregos como metis e *está essencialmente engajada nas atividades técnicas, particularmente nas atividades de fabricação (poiësis)*.⁷⁰

O exercício da inteligência astuciosa, segundo aponta Dejours e Abdoucheli, apresenta requisitos individuais, ou seja, para que a curiosidade seja solicitada e ativada pelo encontro com a situação de trabalho *é necessário que a tarefa tenha um sentido para o sujeito, tendo em vista sua história singular*.⁷¹ Além dos requisitos sociais, que remetem às relações de trabalho, ao coletivo e à comunidade de pertença do sujeito, pois, por ser transgressiva, para se tornar socialmente eficaz, necessita passar por uma validação social, a fim de ter o reconhecimento pela sua utilidade (reconhecimento pela hierarquia) e pela habilidade, inteligência, talento pessoal,

⁶⁹ DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth (1994). Itinerário teórico em Psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas. p. 126

⁷⁰ DEJOURS, Christophe (1999). O fator humano. Rio de Janeiro: Editora FGV, p.133.

⁷¹ Id., DEJOURS e ABDOUCHELI, 1994. p. 134



originalidade e beleza (reconhecimento pelos pares). *O reconhecimento traz também um benefício no registro da identidade, isto é, naquilo que torna este trabalhador um sujeito único, sem nenhum igual.*⁷²

*O conceito de inteligência astuciosa está inserido na defasagem entre o que é dito para ser feito - enquadramento social de obrigações e de exigências - e o que realmente é feito - aquilo que no mundo se faz conhecer por sua resistência ao domínio técnico e ao conhecimento científico. É no real do trabalho que encontramos os limites do saber e do conhecimento e que está "a dimensão essencial à inteligibilidade dos comportamentos e das condutas humanas em situação concreta."*⁷³

Nesse sentido, focalizar a prática não significa apenas descrever os modos de ação e categorizá-los (como progressistas ou não, bons ou não, tradicionais ou não, inovadores ou não), mas olhar para a dinâmica das relações que efetivamente eram produzidas nas salas de aula e na escola (incluindo a nossa sala de aula na universidade) e nelas compreender e problematizar os significados e sentidos postos em circulação: o que do já conhecido tem ali se mantido ou não, o que está em elaboração e quais as possibilidades de atuação nessas relações. Tudo isso sem descuidar da escola e do conjunto do sistema educativo, entendendo que *o ensino é uma atividade que tem lugar em um contexto institucional hierarquizado e com diferentes níveis de decisão.*⁷⁴

⁷² Id., DEJOURS e ABDOUCHELI, 1994. p. 135

⁷³ Id., DEJOURS, 1999. p. 39-42.

⁷⁴ PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José (1996). *El diario Del profesor -um recurso para la investigación em el aula*. 3 ed. Sevilla: Díada Editora. p. 5 [tradução própria]



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não se pode deixar de considerar que nas relações de ensino, como destaca VYGOTSKY⁷⁵ há uma orientação deliberada e explícita no sentido da apropriação e elaboração de conhecimentos, porque, em nossa sociedade escolarizada, a escola é a instituição encarregada do contato sistemático e intenso do aluno com conhecimentos sistematizados que compõem os sistemas ideológicos constituídos.

Nesse processo, instauramos situações que aproximam o aluno de possibilidades que ele ainda não conhece ou de situações que produzem estranhamento diante do já conhecido e acompanhamos suas elaborações (avaliando o feito - gesto mais comum - e fazendo junto - movimento ainda escasso em no ideário do ser professor).

Sendo assim, a formação do professor acontece não porque lhe são oferecidos os nossos modos de pensar e de fazer, mas porque os professores formadores mediam os seus modos de fazer e de pensar através do contato intencional, explícito e sistemático com os saberes que ainda não domina ou que ainda não explorou. *"Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém."*⁷⁶

A diferença entre o fazer como alguém e o fazer com alguém pode ser aproximada-se das discussões de Vygotsky acerca da imitação.

O que distingue a imitação, como compreendida por Vygotsky, da prescrição, que frequentemente norteia os processos de formação profissional, é o papel desempenhado pelo outro e pelo modelo. No caso da imitação, o outro compartilha uma possibilidade a ser elaborada pelo sujeito, pois a imitação assenta-se na possibilidade de fazer algo com o outro. O modelo é o ponto de partida para as suas

⁷⁵ VYGOTSKY, Lev. S. (1998) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

⁷⁶ DELEUZE, Gilles (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 23



futuras elaborações. Na prescrição, o outro determina ou define uma possibilidade ou um modo de fazer a ser reproduzido, nesse caso o modelo é o ponto de chegada e a elaboração esperada do sujeito é a sua adequação ao modelo. Entende-se, então que

O sujeito que imita traz em si a possibilidade já desenvolvida de realizar aquilo que imita, mas não de instaurá-la sozinho. É o outro que instaurando e servindo de referência possibilita ao sujeito experimentar-se naquilo que imita dando início e/ou continuidade à sua elaboração.⁷⁷

Dessa forma, não se desconsidera a possibilidade da imitação das práticas de sucesso na construção do aprender a ensinar. Trata-se do deslocamento do foco posto até então sobre as relações de trabalho do docente, dito de outra forma, é a superação do ditado "falar é fácil, difícil é fazer" tão presente na memória discursiva dos professores, simplesmente porque no aprendizado do ofício necessitamos estar com o outro, aprendendo pela/na sua experiência, relacionando-nos com seus dizeres e fazeres como modelos possíveis, como pontos de partida de nossa atividade de ensinar alguma coisa a alguém.

Nesse contexto, o exercício da reflexão, do recordar a própria história, do olhar para as pedras do caminho, para glórias e louros conquistados; quando eu narro o vivido e o experienciado torna-se possível, ou possibilita uma clareza do percurso profissional que conta, ao olhar o avesso, a professora ou o professor que hoje

⁷⁷ Id., GODOY, 2005. p. 131



sou, os saberes que construí e as relações que teço com o trabalho de ensinar e aprender ao ensinar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**LIVROS**

- ANASTASIOU, Léa das Graças (2004). Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). Vol. 1. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat [12p.].
- BOSI, Ecléa (2003). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- CANDAU, Vera; LELIS, Isabel (1994). A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- CHAUÍ, Marilena (2001). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- CUNHA, Maria Isabel. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWISKI, Joana; MARTINS, Pura; JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Vol. 1. Curitiba: Champagnat. [12p.]
- DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth (1994). Itinerário teórico em Psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Djouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas. [145p.]
- DEJOURS, Christophe (1999). *O fator humano*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- DELEUZE, Gilles (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FIORENTINI, Dário (2004). A didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura; JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba: Champagnat. [15p.].
- FREIRE, Paulo (1994). *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- GAUTHIER, Clemont et al. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUL.
- GERALDI, Corinta Maria G. (nov. 1994). Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: *Pro-Posições*. n. 3[15], vol. 05, 21p.
- KONDER, Leandro (1993). *O que é dialética*. 24 ed. São Paulo: Brasiliense.
- LIBÂNEO, José Carlos (1998). *Adeus professor, adeus professora? - novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, José Carlos (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.

- MARCELO GARCIA, Carlos. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. [25p.]
- MARCONDES, Maria Inês (2004). A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWSKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba: Champagnat. [12p.]
- MARTINS, Pura Lúcia O. (2004). Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba:Champagnat. [15p.]
- MONTEIRO, Ana Maria (2000). A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. [19p.]
- NÓVOA, Antonio (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (2000). 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. 16p.
- PÉREZ GOMES, Ángel (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 22p.
- PÉREZ GOMES, Ángel (2000). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, Ángel. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 27p.
- PESSOA DE CARVALHO, Anna M.; GIL-PÉREZ, Daniel. (1995). *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. [36p.]
- PIMENTA, Selma G.; L. LIMA, Maria do Socorro (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José (1996). *El diario Del profesor -um recurso para la investigación em el aula*. 3 ed. Sevilla: Díada Editora.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- SCHAFF, Adam (1987). *História e Verdade*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- SCHÖN, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 16p.

- SCHÖN, Donald. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, Inc.
- SCHÖN, Donald. (2000). *Educando o profissional reflexivo - um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, Aída M.M. (2000). Da didática em questão às questões da didática. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (2001). *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez/UNICAMP, 2001.
- SOARES, Magda. (2000). 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SOARES, Magda. (2001). *Metamemória-Memórias Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice. (2000). Os professores enquanto sujeito do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no Magistério. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do proceso didático na ação docente. In: ROMANOWISKI, Joana, MARTINS, Pura e JUNQUEIRA, Sérgio(orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. vol. 1. Curitiba:Champagnat.VYGOTSKY, Lev. S. (1998) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZEICHNER, Kenneth (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

REVISTAS CIENTÍFICAS

- DUARTE, Newton (2001). As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 18 - set/out/nov/dez., 06p.
- HÉBRARD, Jean. (mai/jun 2000) O objeto da escola é a cultura, não vida mesma. In: *Presença Pedagógica*, n. 33, vol. 06, pp. 05-17.
- MARCELO GARCIA, Carlos. (set/dez 1998). Pesquisa sobre formação de professores - o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 09. [25p.]
- PERRENOUD, Philippe. (set /dez 1999). Formar professores em contexto de mudança - prática reflexiva e participação crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 12. [17p.]
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. (1991) Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. In.: *Teoria & Educação*. Nº 04.



TARDIF, Maurice (jan/abr 2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13.

* * *

TESES E DISSERTAÇÕES

GODOY, Anterita C.S. (2005) *Aprendendo a ser formadora. Ensinando a ser professora. –A prática de ensino como trabalho e Investigação no processo de formação de professores da Educação Básica*. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP.

* * *

DOCUMENTOS DE CONGRESSO

GODOY, Anterita C.S. (2007). *DAS MENINAS NO FUTEBOL AO ESCREVER NO CADERNO 100 VEZES: entre os saberes da tradição pedagógica e os da ciência da educação*. Trabalho apresentado no COLE. UNICAMP; Campinas(SP).
