

O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural

The teacher's work and formation in the annuals of ANPED: an analysis from the historical-cultural psychology

Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. mgdfacci@uem.br

Nilza Sanches Tessaro Leonardo – UEM

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. nstessaro@uem.br

Rosane Gumiero Dias da Silva – UEM

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Doutora em Educação pela UNICAMP. rosane_gds@hotmail.com

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do projeto de pesquisa intitulado “O trabalho e a formação do professor: uma análise dos textos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED – período de 2002 a 2006, a partir da Psicologia Histórico-Cultural”. O referido projeto foi desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá nos anos de 2006 a 2008, e teve como objetivo verificar quais teorias embasam a compreensão sobre a formação e trabalho do professor nos textos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, no período de 2002 a 2006, tendo como pressuposto teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados os textos publicados nos seguintes Grupos de Trabalho – GTs: Educação Fundamental, Didática, Formação de Professores e Psicologia da Educação.

Consideramos este tema bastante relevante, por estar estreitamente relacionado à compreensão do processo ensino-aprendizagem, assunto tão caro aos estudiosos que trabalham na intersecção entre Psicologia e Educação, o que é o nosso caso.

A escolha pelas produções em Anais das Reuniões da ANPED decorre do fato de esse evento ser considerado “A Nacional e Internacional” pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes e congregar pesquisadores de renome na área da Educação, os quais, em muitos casos, têm dado identidade ao que se pesquisa e se compreende em relação ao trabalho e à formação do professor.

Para o desenvolvimento do artigo, em um primeiro momento apresentaremos alguns pressupostos que se apresentam nas pedagogias contemporâneas, destacando a Pedagogia do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências, para, em um segundo momento, apresentar o trabalho e a formação do professor a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ambas com fundamentos marxistas. Em um terceiro momento apresentaremos a descrição e discussão dos dados coletados nos anais da ANPED.

A defesa da prática e da reflexão na ação docente

A Teoria do Professor Reflexivo, que teve início na Inglaterra na década de 1960 e nos Estados Unidos em 1980, chegou ao Brasil na década de 1980. Se fizermos uma retomada das tendências pedagógicas presentes na Educação no final da década de 1920 até a presente data, observamos, conforme explicita Saviani (2002, 2007), que até a década de 1920 havia forte influência da pedagogia tradicional, cuja defesa se guiava pela valorização do professor e do conhecimento, em detrimento do aluno. A partir dessa época, fazendo crítica à escola tradicional, tomou fôlego a Escola Nova, com base nos estudos desenvolvidos pelo estadunidense John Dewey e na Epistemologia de Jean Piaget, cuja ênfase estava no aluno, tendo como lema o “aprender a aprender”. Por volta de 1970 a Pedagogia Crítico-Reprodutivista e a Pedagogia Tecnicista tiveram grande divulgação. De acordo com Saviani, todas essas tendências eram não-críticas, por considerarem que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode determinar a equalização das relações sociais. Além disso, as teorias não-críticas da educação concebem a sociedade como um todo harmônico que requer apenas alguns ajustes que atenuem os desequilíbrios sociais.

A Pedagogia do Professor Reflexivo foi apropriada em um momento em que se partia do pressuposto de que o professor deveria ser colocado no centro do processo educativo. Resgatar o professor enquanto profissional e colocar o foco sobre ele constituíram-se como finalidades nos estudos desenvolvidos a partir desse período. Gonçalves (1996), por exemplo, ao fazer uma análise dos cursos de formação de professores, destaca que nem sempre se considera a relação entre a subjetividade dos docentes e sua prática pedagógica. Nóvoa (1995) também assevera que havia uma divisão entre o eu-pessoal e o eu-profissional. Dessa forma, ele ressalta que nessa época os estudos referentes à vida do professor tiveram o mérito de recolocar os professores no centro de debates educativos e nas pesquisas na área de educação. Foi nesse contexto de busca de valorização do professor que a Teoria do Professor Reflexivo emergiu com muita força e se faz presente na atualidade, como poderemos observar no decorrer deste artigo.

Nessa teoria o professor é compreendido como um intelectual em contínuo processo de formação. Nesse processo a experiência é considerada como fonte do saber, porquanto é por meio dela que se constrói o saber profissional. A reflexão sobre a prática torna-se o mote dessa tendência pedagógica, influenciada, em um primeiro momento, pelas ideias de Donald Schön, que realizou seus estudos a partir de John Dewey.

Diversos estudos (ALARCÃO, 1996; GÓMEZ, 1995; CAMPOS & PESSOA, 1998; ENRICONE ET AL, 1999; MOURA, 2001; ZANELLA, 2001) destacam o que Schön considera como algumas noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão, as quais ele denominou de uma “praxiologia para a reflexão”: a) conhecimento-na-ação, que se refere ao conhecimento técnico ou saber solucionar o problema; b) reflexão-na-ação, que acontece no decurso da própria ação, de forma espontânea e sem sistematização; c) reflexão-sobre-a-ação, em que é possível reconstruir mentalmente a ação para poder analisá-la retrospectivamente; e, d) reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que envolve uma reflexão crítica após a realização da ação.

A proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação. A função do formador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Em contrapartida, Serrão (2002), ao fazer uma crítica a essa pedagogia, questiona as posições de Schön. A autora afirma existirem aspectos

configuradores do trabalho do professor que são de ordem institucional e política e não dependem exclusivamente de uma atitude reflexiva e crítica que tenha, por si só, condições de romper com uma prática profissional envolvida pela trama social complexa e contraditória. Destarte, para essa autora, essa perspectiva do professor reflexivo possui limites, os quais lhe são impostos pela forma de organização capitalista da sociedade. Os educadores vivem em uma sociedade capitalista, restando-lhes vender o que possuem: a sua força de trabalho. Assim a reflexão sobre a prática não é suficiente para superar as dificuldades vivenciadas pelos professores na prática profissional.

Zeichener e Liston, nos Estados Unidos, fazem críticas a Donald Schön. Para aqueles autores, a reflexão não é um ato solitário, como Schön propõe, mas um ato coletivo. Zeichner (1993) enfatiza que uma das características mais marcantes da literatura atual sobre o ensino reflexivo na formação de professores é a sua natureza anistórica. Enquanto Schön trata de um professor prático-reflexivo, Zeichner (1993) entende o professor como investigador, sendo seu papel - mais do que transmitir conhecimento - ajudar os alunos a construir o saber, pautando-se na teoria desenvolvimentista, cuja base são os processos de desenvolvimento e aprendizagem respaldados na teoria piagetiana. Este último autor utiliza a pesquisa-ação em seus programas de formação de professores, que envolvem quatro fases de desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir. Em sua proposta de pesquisa-ação não há uma dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento, e os professores podem pesquisar sobre a prática desenvolvida, sobre as condições sociais do trabalho e mesmo sobre o contexto socioeconômico, político e cultural em que a docência se desenvolve (GERALDI, MESSIAS & GUERRA, 1998).

Facci (2004) se contrapõe às ideias defendidas por Zeichner, destacando ser possível identificar que a dimensão política desse autor está ancorada em ideários propostos pela burguesia, fundamentando-se nos princípios de “igualdade”, “justiça social”, “fraternidade”, “liberdade”, palavras de ordem que cumprem a função de mostrar o humanismo possível dentro do capitalismo, o que se constitui num grande engodo. Defender a necessidade de refletir coletivamente não significa levar em consideração o contexto sócio-histórico em que o professor desenvolve sua prática nem a análise das relações que perpassam os pesquisadores e os professores. Não é suficiente apenas “dar voz aos professores”, é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e

sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura.

Outra perspectiva, dentro da abordagem do professor reflexivo, é a cognitivista, cujo representante é Shulman, um estudioso dos diferentes tipos de conhecimento que os professores dominam. Vários autores - como SÁNCHEZ (1988); FIORENTINI, SOUZA JR. e MELLO (1998); GONÇALVES e GONÇALVES (1998) e MONTEIRO (2001), baseados em Shulman, afirmam que os professores necessitam ter três tipos de conhecimento: a) do conteúdo, que é próprio da disciplina a ser ministrada; b) pedagógico do conteúdo, que está relacionado com a capacidade de ensinar; e c) curricular, que compreende a estruturação e a organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais, como livros-texto, propostas curriculares, jogos pedagógicos, vídeos, software, CD-ROOMs, etc.

Como podemos perceber, Shulman, embora se refira à importância dos conteúdos, não os atrela aos conhecimentos da Filosofia e da Sociologia, como propõe Facci (2004), mas sim, ao conhecimento dos conteúdos curriculares, aos conhecimentos específicos e à forma de transmissão dos conteúdos. Nesse sentido, Fiorentini, Souza Jr. & Mello (1998, p. 319) também questionam as ideias de Shulman. Segundo essas autoras, “o problema acontece quando, na relação teoria e prática, concebemos o saber teórico ou aqueles oriundos da produção científica como verdadeiros e indubitáveis, diretamente aplicáveis na prática”. Assim como Facci (2004), elas defendem a ideia de que o conhecimento teórico é fundamental para os professores poderem questionar, transformar ou mesmo negar esses conhecimentos colocados por Shulman como fundamentais na prática docente, pois “só negamos algo se o conhecemos profundamente” (FIORENTINI, SOUZA & E MELLO, 1998, p. 319).

Até agora, nessa tendência podemos constatar que, na investigação, o destaque no trabalho e na formação dos professores circula nos meandros da experiência e da reflexão sobre a prática, mas nenhum destaque é dado à necessidade de fundamentos teóricos e conhecimentos científicos que conduzam o professor a uma reflexão sobre a prática. Concordamos com Facci (2004) que precisamos nos contrapor à desvalorização dos conhecimentos científicos e à defesa da prática e da reflexão sobre a prática.

Nessa linha das pedagogias não-críticas temos ainda a Pedagogia das Competências, embasada nos estudos de Perrenoud, que está muito presente na

formação dos professores, tanto em produções teóricas como nos documentos oficiais acerca da formação. No Brasil, a reforma curricular, desde os anos 1990, tem reforçado uma ideia de profissionalização centrada no desenvolvimento de competências. Dias (2002) esclarece que nesse tipo de formação as competências se constituem como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – fundamental para a formação profissional.

Um exemplo dessa defesa das competências pode ser localizado no documento “Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior” (BRASIL, 2000, p. 48), que destaca a necessidade de “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”. A competência, para Perrenoud (1999, p. 7), é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Para Perrenoud (1995, p. 133), é preciso haver uma ruptura com as didáticas tradicionais, e as novas didáticas têm que dar ênfase ao aluno enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Essas novas didáticas “enfraquecem o controle do professor e alargam o espaço de manobra dos alunos”. O aluno deve dirigir o seu ensino. Saber fazer é muito importante. Cabe ao aluno participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto de construção de novas competências.

Saviani (2007, p. 435), ao discorrer sobre a Pedagogia das Competências, esclarece que ela “[...] apresenta-se como uma outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Duarte (2003,) também defende a ideia de que há uma filiação da Pedagogia das Competências ao escolanovismo, quando afirma que, “Além dos pressupostos propriamente epistemológicos de Perrenoud, também seus pressupostos pedagógicos endereçam para a desvalorização do saber escolar. Esse autor nunca escondeu seu vínculo ao ideário escolanovista [...]”

Nessa perspectiva, os educadores precisam estar preparados para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital. As políticas de formação em nível nacional, tendo como eixo nuclear o modelo de competências, de

acordo com Maués (2002, p. 15), “apontam para uma formação vinculada à lógica mercantilista, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem enquanto sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história”.

Em relação a este aspecto, Moraes e Torriglia (2003) trazem a discussão de que nos dias de hoje estamos testemunhando um forte ceticismo, o qual vem minando as indagações sobre o conhecimento e o agir humano, e de que as propostas de diretrizes para a formação de professores, aos destacarem as competências que devem ser adquiridas pelo professor (citadas acima), aproximam-se das competências que o mercado excludente demanda dos demais trabalhadores. Essas autoras argumentam ainda o seguinte: “Como a mão-de-obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 53).

Pimenta (2002), fazendo uma crítica à Teoria do Professor Reflexivo, afirma que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas reformas educacionais no Brasil, transforma o conceito professor reflexivo em apenas uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares.

Nesse aspecto, Miranda (2001, p. 140) evidencia que

[...] filiação acrítica à formação do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e o senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo uma ideia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa formação.

O conhecimento teórico-crítico, que já foi produzido pelas gerações anteriores e explica a forma histórica de ser dos homens, é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor. Os professores, na Teoria do Professor Reflexivo, são encarados como ativos no processo pedagógico, tendo possibilidade de guiar suas práticas e ter seus saberes considerados importantes. Nessa teoria valoriza-se a prática e a reflexão

que o professor faz de sua experiência no processo pedagógico. Não obstante, somente a prática, sem a apropriação do conhecimento, não ajuda o professor a ter uma posição ativa na sala de aula, muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens.

Essa teoria, ainda que focalize a ação do professor, parece estar apoiada em concepções epistemológicas e pedagógicas que levam à secundarização do ensino. Duarte (2003a), ao fazer uma análise das obras de Schön, observou:

Como se pode ver, Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores.

Secundarizando o ensino, podemos dizer que estamos também preconizando uma desvalorização do trabalho do professor. O problema dessas pedagogias que orientam a formação do professor está na transmissão de conhecimentos, que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências, pela experimentação, pela valorização da prática, em detrimento de uma formação que privilegie conteúdos. A desvalorização do professor, de acordo com Facci (2004), fica muito evidente quando se retiram de cena e ou se aligeiram os conhecimentos que permitem ao professor analisar a sua prática.

Para Moraes e Torriglia (2003), estamos diante de um processo em curso que aligeira a formação docente com elementos que cerceiam as possibilidades de críticas e debates e apontam para uma excessiva ênfase na experiência empírica e acumulada. Conforme cita Moraes (2003, p. 153), estamos celebrando o “fim da teoria”, priorizando “a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência e a teoria é analisada como desnecessária”, mera especulação metafísica. Como afirma essa autora, estamos em “marcha à ré intelectual”, o que denuncia a desvalorização do professor, pois, se este não se apropria dos conhecimentos científicos, como poderá torná-los acessíveis aos alunos? E, também, como poderá refletir sobre a sua prática? Essas questões, que são, no mínimo, contraditórias, têm que ser compreendidas à luz da ideologia dominante. Esta ideologia tem desvalorizado a apropriação do

conhecimento e também contribuído para a exclusão de professores e alunos do acesso ao saber, criando, como afirma Duarte (2003b), uma sociedade das ilusões, ao invés de uma sociedade do conhecimento.

Isso causa um paradoxo, pois quanto mais se tenta valorizar o trabalho do professor, mais se esvazia a sua função, uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na sua formação e no processo ensino-aprendizagem, esse profissional é destituído daquilo que lhe é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade.

Numa perspectiva teórico-metodológica marxista, diferentemente da proposta de formação de um professor reflexivo e da Pedagogia da Competência, delineiam-se, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilidades de refletir sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo e sobre a contribuição do professor nesse processo.

A psicologia histórico-cultural e o trabalho do professor

Muitos aspectos poderiam ser arrolados quanto à formação e trabalho do professor na perspectiva vigotskiana, no entanto nos ateremos a apenas dois pontos: a) a humanização do professor, e b) a mediação do professor no processo pedagógico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da apropriação do conhecimento científico.

A Psicologia Histórico-Cultural fornece apoio à Pedagogia Histórico-Crítica no tocante à educação escolar. Ambas se baseiam no método dialético de Marx e compreendem a escola como uma instituição que tem por finalidade possibilitar a apropriação do conhecimento científico.

Saviani (2002, 2003) e Duarte (1993) entendem que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A escola, nesse processo de humanização, faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas de esses conhecimentos serem apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos. A educação escolar, portanto, diferencia-se de formas de educação espontâneas, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no

indivíduo. A especificidade da educação, na visão de Saviani (2003), refere-se à socialização dos conhecimentos, de modo a garantir que todos os homens se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Quando estamos analisando o trabalho do professor, temos que partir do pressuposto de que ele precisa ser humanizado. Ele também precisa apropriar-se dos conhecimentos científicos para poder conduzir a prática pedagógica. Saviani (1997) esclarece, neste sentido, que o professor, para ter uma função na produção de determinados conhecimentos nos alunos, precisa dominar certos conhecimentos, tais como: a) os conhecimentos específicos da disciplina que ministra (matemática, por exemplo); b) conhecimento didático-curricular, ou seja, um conhecimento que o informe como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos; c) domínio do “saber pedagógico”, ou seja, ele deve se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação; d) saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Por fim, Saviani acrescenta que o professor deve ter um “saber atitudinal”, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social, daí a importância de se ter um professor que, estando humanizado, possa humanizar seu aluno. Para Vigotski (1991, 1993) e Leontiev (1978), o processo de humanização é decorrente do ensino, da apropriação que os indivíduos fazem da cultura. O professor contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. A tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

O professor tem uma função mediadora que “é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual” (Facci, 1998, p. 26). A prática docente implica em criar possibilidades de que o aluno se aproprie dos

instrumentos psicológicos necessários para desenvolver os processos psicológicos superiores. Por meio da internalização dos instrumentos dados culturalmente, via mediação educativa, o homem passa a ter acesso a produções culturais cada vez mais amplas e diversificadas.

Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) destacam que a categoria mediação é fundamental na compreensão do processo ensino-aprendizagem. Para esses autores, a mediação refere-se à relação entre o imediato e o mediato, pois “Todo conhecimento real deve passar por três momentos: o do imediato ou do universal do abstrato, depois o de sua negação, que é reflexão, mediação; e o da totalidade concreta, do universal concreto, isto é, do resultado que conserva e contém nele o momento da negação, da reflexão, da mediação.” (Garaudy, apud Almeida, Arnoni e Oliveira, 2006, p. 2). Pela mediação é possível superar o imediato.

Para compreender essa ação mediadora, podemos nos apoiar em Márkus (1974, p. 62-63), o qual afirma que o homem, ao colocar uma mediação entre ele mesmo e a natureza, modifica a relação imediata, inseparável e fixa que existe no animal entre o objeto e o organismo dotado de certas condições biológicas, transformando-a numa relação mediatizada e suscetível de modificações. Propriedades objetivas que são insignificantes na relação entre o organismo vivo e o objeto podem ser determinantes se forem relacionadas com um outro objeto, como um meio do qual se serve uma forma qualquer da atividade humana: enquanto a ligação com o objeto permanece imediata, essas propriedades carecem de importância do ponto de vista prático e, por conseguinte, não se refletem no sujeito; quando, porém, essa ligação é mediatizada através de um outro objeto material, elas podem se manifestar e tornar-se objeto de observação.”

Desta forma o professor, ao ensinar o conteúdo científico do currículo, leva o aluno a patamares superiores, pois provoca nele uma nova relação com os objetos da realidade. Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) afirmam que nessa mediação ocorre uma tensão entre o professor, que detém o conhecimento na sua área de formação, e os seus alunos, que são vários e possuem um conhecimento cotidiano sobre o tema da aula.

Na tensão entre os conhecimentos científicos e cotidianos o aluno deve negar o conhecimento da prática, que é superado pelo conhecimento teórico. Nessa perspectiva, fica evidente a importância do professor para o aluno apropriar-se do conhecimento, processo que se desenvolve em uma relação dialética.

Essa relação dialética é percebida entre desenvolvimento e aprendizagem. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem e este é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Aprendizagem provoca desenvolvimento e este, por sua vez, provoca novas aprendizagens. A escola, ao investir no desenvolvimento potencial, ensina à criança aquilo que ela ainda não consegue fazer de modo independente. Vigotski (1991, 1993) enfatiza que é intervindo na ZDP que o professor provoca o desenvolvimento, pois ajuda o aluno a efetivar as aprendizagens. Na escola, o professor tem como função fazer a mediação entre alunos e conhecimentos científicos, entre o cotidiano e o não-cotidiano. Conforme Vigotski (2000), espera-se que na escola a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o destino do crescimento intelectual da criança.

Cada novo conteúdo apropriado, cada novo conceito que é internalizado pelo aluno, provoca o desenvolvimento da sua capacidade de raciocínio lógico, abstração, capacidade de planejamento, entre outras funções psicológicas superiores.

Consideramos que por meio dos estudos elaborados pela Escola de Vigotski teremos condições de adquirir uma concepção afirmativa do ato de ensinar (Duarte, 1998), e assim enfocaremos o trabalho docente a partir da valorização que deve ter sua função mediadora entre o aluno e os conhecimentos elaborados pela humanidade no processo histórico, superando o esvaziamento provocado pela concepção do Professor Reflexivo e da Pedagogia das Competências.

É contra esse esvaziamento que os psicólogos e profissionais da educação devem empreender a prática e os estudos acerca do trabalho do professor, pois, em última instância, só faz sentido uma intervenção na escola que compreenda ser a tarefa central do professor transmitir o saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pela escola e assim contribuir para seu processo de humanização.

Pesquisa nos anais da ANPEd

A ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

Anualmente, pesquisadores se reúnem divulgando pesquisas no formato de apresentação de trabalhos, pôsteres, realização de minicursos, trabalhos encomendados e sessões especiais.

Para este estudo foram selecionados textos completos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 2002 a 2006, nos Grupos de Trabalho – GTs - de Psicologia da Educação, de Didática, da Formação de Professores e do Ensino Fundamental. A fonte de pesquisa foram os anais publicados em forma de CD ou consulta ao site da ANPEd (HYPERLINK “<http://www.anped.org.br>” www.anped.org.br), que disponibiliza textos apresentados nas reuniões anuais.

Para a análise dos textos publicados nos anais da ANPEd foram adotados os seguintes procedimentos: a) leitura dos resumos dos textos; b) seleção dos textos que tratavam do trabalho e da formação do professor; c) leitura e análise dos textos selecionados, identificando as tendências pedagógicas contempladas pelos autores.

No total foram analisados 305 textos, dos quais 124 (40,65%) tratavam do trabalho ou formação de professores. Os demais versavam sobre questões gerais, como políticas públicas, controle social, fracasso escolar, progressão continuada, ciclos de aprendizagem, alfabetização, magistério, informática e educação, subjetividade, moralidade em Piaget, prática docente na universidade, avaliação, psicologia e arte, representação social, oralidade e escrita e outras. Não constatamos nenhuma temática específica que tenha se destacado nos textos em um determinado GT.

A seguir apresentamos os dados referentes ao número de textos analisados que abordavam tanto as temáticas gerais como o trabalho e a formação do professor, nosso primeiro ponto de discussão dos dados coletados. (Inserir Tabela 1)

Conforme constatamos nessa pesquisa, o GT Formação de Professores apresenta 75% do total dos textos analisados que discutem realmente a formação de professores. Aqui localizamos a maior produção sobre a temática desse projeto de pesquisa, o que já esperado, tendo-se em vista que este GT era específico de formação de professor. O que nos surpreendeu foi o fato de 17,86% dos textos analisados não tratarem da temática em questão, pois acreditávamos que todos estariam discutindo a formação do professor. O fato parece refletir a existência de estudiosos/pesquisadores que ainda não têm clareza acerca dos aspectos que desejam abordar quanto à formação do professor em seus estudos

e acabam trazendo outras temáticas para um GT que se propõe a discutir as especificidades da formação docente.

O GT Educação Fundamental apresentou índice menor de textos ligados à formação de professor (12,12%), ficando, em termos numéricos, aquém do GT de Psicologia da Educação (17,86%). Do nosso ponto de vista, mesmo tendo-se na ANPEd um GT específico sobre a formação de professores, os outros GTs em questão deveriam trazer esta temática com mais frequência, uma vez que todos eles estão diretamente envolvidos com a prática docente. Utilizando as ideias de Saviani (2003) e Duarte (1998), destacamos quão importante é a intervenção do professor na socialização do conhecimento.

Embora em número não muito relevante, destacamos o fato de o GT de Psicologia da Educação trazer essa temática para ser discutida entre os pesquisadores, mostrando que essa área pode e deve estar preocupada com a atividade docente.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de apenas 22,03% dos textos apresentados pelo GT de Didática tratarem do trabalho ou da formação de professores, sabendo-se que esse GT desenvolve todo o trabalho sobre teorias e métodos educacionais - instrumentos que auxiliam no ato de ensinar e aprender. Esta constatação parece denunciar que, apesar de na atualidade terem aumentado muito os estudos, as discussões e a preocupação com temática formação do professor ainda não se constitui como prioridade entre os pesquisadores e estudiosos da área da educação e áreas afins. Consideramos esse fato preocupante, porquanto defendemos que pensar em uma escola de qualidade significa pensar em formar professores com condições de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade; professores que sejam capazes de realizar, como aponta Facci (1998), uma ação que propicie ao aluno a instrumentalização básica para ele adquirir o conhecimento crítico da realidade social, a partir do qual haja a promoção do seu desenvolvimento.

Um segundo ponto de discussão refere-se a compreender até que ponto os autores de textos que tratavam do trabalho e formação de professores se pautavam em tendências pedagógicas críticas e não-críticas. Torna-se importante destacar neste momento que nos valem do conceito de Saviani sobre as tendências pedagógicas não-críticas para analisar os textos que tratam do trabalho e formação do professor, a respeito do qual discorreremos na

introdução teórica desse trabalho. Nas abordagens não-críticas, mais uma vez com o respaldo de Saviani (2007), elencamos o Construtivismo, a Pedagogia do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências, assim como textos que não explicitam uma filiação teórica em nenhum desses contextos ou se utilizam do ecletismo, recorrendo, na argumentação, à abordagem crítica e à não-crítica. Nas concepções críticas elencamos a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e trabalhos que apresentavam conceitos que analisavam as condições histórico-sociais presentes da atividade docente. A partir dessa categorização obtivemos os dados descritos na Tabela 2. (Inserir Tabela 2)

Como podemos observar, a grande maioria dos textos (79,83%) apresenta uma abordagem não-crítica. Quando analisamos os GTs individualmente, constatamos que há certa equivalência de textos com abordagem não-crítica nos GTs de Formação de Professores (81,72%) e Didática (84,61%). Embora tenha sido o grupo com menos produções acerca da atividade do professor, o GT de Ensino Fundamental foi o que, percentualmente, obteve o maior número de textos não-críticos (88,88%), enquanto o GT de Psicologia da Educação apresentou 50% de artigos em cada tendência.

Entre os textos apresentados das tendências não-críticas, encontram-se cerca de 80% de trabalhos que deixam clara a opção teórica fundamentada na perspectiva do Professor Reflexivo e/ou Pedagogia das Competências. Dessa amostra, 20% estão distribuídos entre o Construtivismo e o Ecletismo. Outros textos ainda trazem uma concepção crítico-reflexiva, tentando aliar a dialética com a Teoria do Professor Reflexivo. Aqui observamos o ecletismo, em que os autores se apoiam em perspectivas teóricas com fundamentos filosóficos diferentes para explicar a formação dos professores. Como utilizar a dialética e não considerar os determinantes históricos na formação?

De forma geral, observamos nessas produções vários relatos com enfoque na reflexão sobre a prática cotidiana do professor, sua história de vida, destaque na experiência, discussão sobre a autoridade do professor, assim como saberes necessários à profissão, entre outras questões. Partindo das ideias de Duarte (1998), que trata das concepções afirmativas do ato de ensinar, observamos que nos textos pouco destaque é dado a um trabalho sistematizado, por parte do professor e mesmo do formador, com o objetivo de garantir a apropriação do conhecimento. Na realidade, a impressão que fica é que basta um saber aligeirado para desenvolver a prática pedagógica, que a experiência deve ser o centro da formação, em detrimento

dos conhecimentos das diversas ciências. Presencia-se, assim, o esvaziamento de conteúdo, tema abordado por Facci (2004); esvaziamento que, por sua vez, conduz à desvalorização do trabalho do professor.

Além da Teoria do Professor Reflexivo e da Pedagogia das Competências, foram encontrados textos que se fundamentavam nas abordagens junguiana e freudiana e na Teoria das Representações Sociais.

Em relação à abordagem crítica, foram localizados, entre os 25 textos, somente 11 que apresentavam autores da Psicologia Histórico-Cultural. Aqui destacamos textos que tratam da mediação pedagógica, da importância do professor no processo ensino-aprendizagem, da formação filosófica, trazendo, em sua maioria, a necessidade contextualizar historicamente o conhecimento, assim como o trabalho e a formação do professor. Além disso, embora tratem da mediação, nem sempre essa categoria remete ao marxismo, como tão bem destacam Almeida, Arnoni e Oliveira (2006).

Destacamos neste momento que a mediação, a partir da teoria vigotskiana, é imprescindível para a apropriação do conhecimento científico. Ao se apropriar do conhecimento científico, o aluno amplia a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, pois, como afirma Vigotski (2000), aprendizagem provoca desenvolvimento.

Nos textos que trabalhavam com a Psicologia Vigotskiana, observamos que nem sempre os autores se referiam às obras clássicas da Psicologia Histórico-Cultural. Vale destacar que os textos embasados ao mesmo tempo na Escola de Vigotski e na Teoria do Professor-Reflexivo foram por nós classificados como não-críticos, pois, como afirma Duarte (1996), o divisor de águas entre a teoria vigotskiana e outras teorias, especificamente o Construtivismo, identifica-se no historicismo. Desta forma, não podemos aliar a Escola de Vigotski à Teoria do Professor Reflexivo e à Pedagogia das Competências, pois essas tendências compreendem o desenvolvimento humano a partir da epistemologia genética.

Considerações finais

Os resultados obtidos possibilitaram ampliar os estudos acerca das teorias que estão embasando a compreensão do trabalho e da formação do professor. Foi possível verificar quanto a Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências estão fundamentando a compreensão da atividade docente. A

Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica raramente foram mencionadas nos textos. O Construtivismo foi muito pouco mencionado, mas se partirmos dos pressupostos que os autores dessas tendências não-críticas se fundamentam em Piaget, podemos dizer que essa corrente da Psicologia foi destacada.

Uma proposta de formação de professores de acordo com os estudos que vimos realizando da Escola de Vigotski deve ter como centro os fundamentos teóricos, pois entendemos que existe uma relação dialética entre teoria e prática. A reflexão sobre a prática torna-se possível à medida que o professor tenha conhecimentos científicos internalizados e que ele mesmo esteja sendo humanizado.

Não podemos deixar de frisar que nossa defesa de uma formação docente vai ao encontro dos pressupostos de tendências críticas como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Isso porque essas teorias se baseiam no método dialético de Marx e compreendem a escola como uma instituição cujo principal papel é possibilitar a apropriação do conhecimento científico e assim contribuir para transformar a consciência dos alunos que se apropriam desse conhecimento. As tendências não-críticas, como muito bem observa Saviani (2002), distanciam-se desta perspectiva ao considerarem a escola desvinculada da prática social, não sendo fruto de condições sociais.

De nossa parte, defendemos uma escola que realmente venha contribuir para o processo de humanização dos indivíduos, por meio da apropriação que fazem da cultura. Para que isso se concretize, é preciso valorizar os conteúdos científicos e não permitir que a escola se esvazie deles. Tal esvaziamento certamente levaria à desvalorização do trabalho do professor e à secundarização do ensino. Vale destacar que o trabalho do professor aqui é compreendido como fundamental, sendo ele o mediador entre o conhecimento e o aluno, levando este a superar os conhecimentos da vida cotidiana em direção a um conhecimento sistematizado que permita uma reflexão mais ampla da realidade. Consideramos que esse conhecimento levará o aluno a tomar consciência da realidade histórica e, coletivamente, a ter uma posição ativa na transformação da realidade social calcada na divisão de classes.

Ressaltamos neste momento quanto as escolas no Brasil se encontram destituídas de qualidade de ensino, quando observamos quão elevado é o número de alunos que apresentam problemas de escolarização, isto é,

dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Isto nos remete a pensar em um ensino que não tem cumprido com sua real função, que é transmitir os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, garantindo que eles sejam apropriados por seus alunos. Como exemplo, podemos citar que em 16 de janeiro de 2008 o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) divulgou em seu site uma matéria sobre a baixa escolaridade brasileira, que atinge mais da metade dos eleitores e no ano de 2007 chegou a 70% no Nordeste do País. Segundo o TSE, mais da metade (51,5%) dos 127,4 milhões de eleitores brasileiros aptos a votar até o final de 2007 não conseguiu completar o primeiro grau ou apenas lê e escreve. O quadro é ainda mais dramático quando somados os 6,46% de eleitores analfabetos em todo o país, ou quando lemos estatísticas que denunciam o analfabetismo.

Acreditamos que, enquanto ocorrer o predomínio de tendências não-críticas respaldando a formação do professor, dificilmente teremos uma alteração neste panorama observado em nossas escolas. Sabemos que condições objetivas precisam ser criadas para melhorar a qualidade de ensino, como, por exemplo, melhores condições de trabalho, maior investimento em educação, escolas mais estruturadas, entre outras. Como afirma Basso (1998), condições objetivas e subjetivas (a formação que defendemos englobaria essas condições) são fundamentais para a humanização do professor. Neste sentido, cabe a nós, educadores e pesquisadores, debater criticamente as teorias pedagógicas que imperam no interior das escolas brasileiras, lançando mão das contribuições que a Teoria Histórico-Cultural proporciona à aprendizagem do aluno, em busca de um ensino que contemple a intencionalidade no ato de ensinar. Encontramos em Manacorda (1991) que, segundo os princípios marxistas, o homem deve ser valorizado como um todo no momento de uma atividade, pois, assim como as mãos se articulam, o cérebro também deve ser acionado e aprimorado. Dentro do contexto educacional a tendência teórica utilizada pelo professor também reflete o modelo de homem a ser construído. Nesse sentido, o professor deve entender que o significado e o sentido de sua prática deve ser ensinar.

Resumo: Este artigo objetiva apresentar as teorias que sustentam o trabalho e a formação do professor contempladas nos textos publicados nos Anais da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - no período de 2002 a 2006 nos grupos de trabalho Educação Fundamental, Didática, Formação de Professores e Psicologia da Educação. Foram analisados 305 textos, dos quais 124 tratavam do trabalho ou da formação de professores e os demais versavam sobre questões gerais. A partir das concepções pedagógicas de tendência crítica e não-crítica de Saviani, verificamos que a maioria dos textos (79,83%) apresenta uma tendência não-crítica, sendo a compreensão da atividade docente fundamentada na Teoria do Professor Reflexivo e na Pedagogia das Competências. Constatamos que os autores raramente se apoiam na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica para analisar a prática pedagógica.

Palavras-Chave: formação e trabalho de professores; psicologia histórico-cultural; educação.

Abstract: *This article aims to present the theories that support the teacher's work and formation considered in the texts published in the Annuals of ANPED – National Association of Research and Graduate Education – in the period from 2002 to 2006 in the work groups of Primary Education, Didactic Teaching, Teacher's Training and Psychology of Education. 305 texts were analyzed, among which 124 were about the teachers' work and training and the other ones were about general issues. According to the educational conceptions of Saviani's critical and non-critical tendency, we can notice that the majority of texts (79,83%) present a non-critical tendency, being the understanding of the teaching activity founded on the Theory of the Reflective Teaching and on the Competency Education. We noticed that the authors rarely base their analysis of the educational practice on the Historical Cultural Psychology and on the Historical Critical Education.*

Keywords: *teachers' work and training; historical cultural psychology; education.*

Referências

- ALARCÃO, I.I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) Formação reflexiva de professores – estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora Ltda, 1996. p. 9-39
- ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. . Trabalho apresentado durante a 29a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em: <HYPER-LINK "<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>" <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>" > Acesso em: 10/04/2008.
- BASSO. I.. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos Cedes. Campinas, v. 44, p. 19-32, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior. 2000.
- CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgas.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 183-206.

DIAS, R. E.. Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil. Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: igualdade e diversidade na Educação. Goiás, maio 2002. CD.

DUARTE, N. A individualidade para-si (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar (hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural). In: DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996. P. 75-106.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cadernos Cedes. Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, N.. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc. , Campinas, v. 24, n. 83, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Abr 2008. doi: 10.1590/S0101-73302003000200015

ENRICONE, D. et al. A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos. Educação, Porto Alegre, ano XXII, n. 38, p. 85-98, jun. 1999.

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FACCI, M. G. D. O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 252 fls. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

FACCI, M. G. D.. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIORENTINE, D.; SOUZA JR., A. J. & MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 307-335.

GERALDI, C. M. G., MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 237-274.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n.2, p. 43-71, jul./dez 1996.

GONÇALVES, T. O. & GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 105-134.

- LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo. Cortez Autores Associados, 1991.
- MÁRKUS, G. Teoria do conhecimento do jovem Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MAUÉS, O. C.. O modelo de competência nas diretrizes curriculares da formação do professor. Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: igualdade e diversidade na Educação. Goiás, maio de 2002. CD.
- MIRANDA, Marília Gouveia. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRE, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 129-143
- MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade. Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.
- MORAES, M. C. M. e TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.
- MORAES, M. C. M. R. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p 151-168.
- MOURA, Rui. Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos. Campinas. Disponível em: <HYPERLINK <http://www.members.tripod.com/Rmoura/devprof.htm> <http://www.members.tripod.com/Rmoura/devprof.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2001.
- NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto, 1995.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA., S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. Educação e Filosofia, 11 (21 e 22), p. 127-140, jan. jun e jul. dez, 1997.
- SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35a. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SÁNCHEZ, A. V.. La formación del profesorado en la encrucijada. In: Sánchez, Aurelio Villa (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988. p. 24-38.
- SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-161.
- TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Baixa escolaridade atinge mais da metade dos eleitores e chega a 70% na região nordeste do país. Disponível em: < HYPERLINK "<http://www.tse.gov.br>" www.tse.gov.br >. Acesso em: 25 fev. 2008.

- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. . Obras escogidas I. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.
- VYGOSKI, L. S. Obras escogidas II. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.
- ZANELLA, José Luiz. Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um “ensino reflexivo”. 2000 Disponível em < HYPERLINK <http://www.edutecnet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm> <http://www.edutecnet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm> > . Acesso em: 05 jun. 2001.
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em janeiro de 2010