

A PROFESSORA PESQUISADORA: CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES

Daniela Cassia Sudan

Mestre pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.
2005. São Carlos. São Paulo. Brasil.
danisudan@usp.br

Denise de Freitas¹

Professora do departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. Brasil.
dfreitas@ufscar.br

Resumo

Este artigo é um olhar interpretativo sobre uma pesquisa de mestrado realizada por uma professora a respeito de sua própria prática, apoiada por dois grupos de interlocutores/as, um da escola e outro da academia. O desenvolvimento da pesquisa e da docência pôde avançar de maneira colaborativa, apoiado por uma metodologia de pesquisa que possibilitou incorporar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos referentes à prática docente. O método foi construído com tomadas de dados em gravações audiovisuais das aulas da professora, elaboração de diário de bordo como parte da construção de sua autobiografia e registro e promoção de encontros com os dois grupos de interlocutores/as, constituídos por pós-graduandos, juntamente com a orientadora e professores do ensino médio. A passagem da posição de professora-reflexiva para a de professora-pesquisadora foi potencializada pelos interlocutores durante os encontros reflexivos, que a ajudaram a repensar sua relação com os alunos e a lidar com algumas de suas ilusões pedagógicas, desvelando, em parte, crenças e atitudes que implicitamente regulavam sua prática didática. Destacamos algumas condições que tornaram viável esse processo, como a aceitação da professora em se defrontar consigo mesma e aproximar-se da compreensão do seu próprio processo de pessoa aprendente, a revelação de aspectos subjetivos da professora (suas escolhas, visão de mundo, atitudes, dificuldades, angústias e sofrimentos) e também a interação com os grupos de interlocutores na academia, que contribuiu com novos pontos de

¹ Com auxílio parcial do CNPq



vista na análise das questões apresentadas e na sustentação metodológica da pesquisa.

Palavras-Chave: Formação de professores; Professor-pesquisador; Prática reflexiva.

Abstract

This article is an interpretative view on a Master research carried out by a teacher who analyzed her own practice supported by two groups of interlocutors, one from school and the other from university. The development of the research and the teaching practice could be done in a collaborative way, supported by a methodology that incorporated both the objective and subjective aspects related to the teaching practice. This methodology included: data collection of the audiovisual recordings of the teacher's classes; development of a diary as part of her autobiography; and recording and promotion of meetings between the two groups of interlocutors, formed by Graduate students, along with their tutor, and high school teachers. The teacher's transition from one role to another, i.e., from a reflective teacher to a researcher teacher, was enhanced by those reflective meetings, which helped her to reconsider her relationship with her students and to deal with some of her pedagogical illusions, partially unveiling beliefs and attitudes which were implicitly shaping her teaching practice. Here we point out some conditions that made that process possible: the teacher's acceptance to face herself and to get closer to her own experience as a learning person; the bringing out of her subjective features (her choices, views on the world, attitudes, difficulties, anguishes and sufferings); and her interaction with the groups of interlocutors, which contributed to give her new perspectives on the analyses of the questions presented and on the methodological base of the research.

Keywords: Teacher education; Teacher as researcher; Reflexive practice.

Introdução

Este artigo é um olhar interpretativo sobre uma pesquisa de mestrado (Sudan, 2005) realizada por uma professora (uma das autoras deste artigo), sobre sua própria prática, apoiada por um grupo de interlocutores da escola e da academia. Procuramos investigar, especificamente, como a professora-pesquisadora estabeleceu a relação

entre teoria e prática, durante o desenvolvimento da pesquisa e quais as contribuições de seus interlocutores no processo.

O desenvolvimento da pesquisa e da docência pôde avançar de maneira colaborativa, apoiada por uma metodologia de pesquisa que possibilitou incorporar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos referentes à prática docente. Neste trabalho, procuraremos, sobretudo, desvendar as condições e os contextos que favoreceram este desempenho, de modo que possam servir de reflexão e auxílio nos processos de formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa esteve sustentada pelo referencial teórico do “professor-pesquisador e professor-reflexivo”, e que também serão utilizados neste artigo para análise dos dados, porém com novas possibilidades de interpretação.

As diversas correntes e denominações para o tema dos/as professores/as pesquisadores/as — “*professores como pesquisadores sobre a ação*”; “*professores como inovadores*”; “*professores que se autodirigem*”; “*professores como observadores participantes*” e “*professores reflexivos*” - possuem significados e origens aparentemente comuns: defendem a articulação entre teoria e prática na formação docente; professores/as mais autônomos/as e protagonistas, que investigam a própria prática a partir de uma postura reflexiva; a importância da reflexão crítica para a melhoria da prática e construção de saberes da experiência e atribuem ao trabalho coletivo um papel fundamental para desenvolver comunidades reflexivas na escola (André, 2001). Também se defende que a formação continuada de professores/as seja baseada em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir suas próprias teorias (Imbernón, 2000; Mizukami, 2000; Pereira, 1998; Pimenta, 2002).

Na década de 1970 as idéias sustentadas por Stenhouse na Inglaterra (Stenhouse, 1975), referentes à emancipação do professor para a superação do paternalismo e da dependência tiveram um papel significativo: a *pesquisa* apareceu pela primeira vez com este autor, como suporte da autonomia do professor, focalizando principalmente o currículo, ou seja, o processo de transmissão do conhecimento em sala de aula. Na década de 1980 Schön (1983), retomou as propostas de Dewey e sugeriu uma maneira nova de o professor desempenhar seu papel: *enfrentando, de maneira pessoal*, a multiplicidade de desafios na medida em que estes se apresentassem e *refletindo continuamente* sobre suas estratégias, reelaborando-as quando oportuno. Na Europa, Elliot desenvolveu teses parecidas, retomando a herança de Stenhouse, prematuramente falecido em 1982, e ampliando a



idéia do *professor pesquisador* de sua prática docente (Elliot, 1986). Mais do que isso, a prática reflexiva, em sua forma metódica e coletiva, como proposta por esses autores, tornou-se uma maneira de enfrentar a complexidade crescente da sala de aula, com o professor aceitando fazer parte do problema, tornando a rotina paradoxal, ou seja, sempre recheada de novidades, e construindo suas próprias iniciativas em função do contexto escolar.

A difusão do conceito de reflexão foi reforçada pelos trabalhos de Donald Schön, para quem o trabalho de um/a profissional reflexivo/a elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Este autor discute que os professores utilizam um conhecimento em sua ação que difere, em parte, do conhecimento teórico cientificamente produzido e o chama de “conhecimento-na-ação”. E como se trata de um conhecimento que está implícito na ação, torna-se difícil explicitá-lo para outros profissionais e, até mesmo, para outros professores. Quando surgem novas situações, nas quais o conhecimento em ação que o professor possui não é apropriado para a circunstância, ele é levado a efetuar uma reflexão-na-ação.

A partir dessas propostas o modelo do *Professor Reflexivo e Pesquisador* adquiriu uma perspectiva mais ampla com as contribuições de autores como Nóvoa (1992; 2000), que focalizou de maneira sistemática o desenvolvimento pessoal do professor, Zeichner (1997), que apontou a importância da aceitação, por parte da academia, da pesquisa-ação desenvolvida por professores, Tardif (2000), que sintetizou e descreveu os saberes profissionais dos professores, qualificando-os como temporais, plurais e heterogêneos e, ainda, personalizados e situados e, finalmente, Perrenoud (1999), que focalizou o desenvolvimento das competências adquiridas pelos professores no exercício e na reflexão sobre sua prática como necessário para enfrentar os problemas da escola.

No Brasil este movimento adquiriu voz de várias maneiras, sendo destacadas as dificuldades quanto à formação e ao trabalho do/a professor/a como investigador e as diferenças entre práticas de docência e práticas de pesquisa (Lüdke, 2001 e 2005).

Metodologia de Tomada de Dados

Tendo em vista os três momentos do processo reflexivo descrito por Schön (2000) – i) *reflexão-na-ação*, que se refere aos processos de pensamento que se realizam durante o desenvolvimento da experiência; ii) *reflexão sobre a ação*, que ocorre num momento posterior à intervenção e; iii) *reflexão sobre as*

reflexões-na-ação, que implica um distanciamento maior da ação e a interpretação e investigação do próprio processo, permitindo uma revisão contínua da prática –, as etapas de tomadas de dados da pesquisa foram organizadas como segue:

1. *Gravações audiovisuais das aulas* da professora para registrar o acontecer das aulas e momentos de *reflexão na ação*;
2. *Diário de bordo* elaborado pela professora para registrar as *reflexões sobre a ação* como parte da construção de sua autobiografia e;
3. *Registro dos debates e conversas realizadas com os colegas de mestrado, a orientadora e a professora, colega da escola.*

O diário

Escrever no diário se constituía num momento em que a professora parava para registrar o ocorrido na escola, fazer teorizações, tecer e rever seus planos de ensino. A opção por este recurso se deu por uma experiência positiva da professora com a prática de ensino de Biologia, ainda na graduação. Além disto, ela teve contato, nas disciplinas de mestrado e no grupo de estudo da orientadora, com referenciais – especificamente o de Zabalza (1994) – que valorizava as produções de professores e oferecia possibilidades metodológicas de análise de diários de bordo.

Para Zabalza (op. cit), os diários se constituem em um recurso muito eficiente para compreensão a subjetividade dos professores. Além disso, a escrita no diário, por conservar um caráter histórico e longitudinal, permite verificar como os fatos evoluem ao mesmo tempo em que os fatos contados no dia-a-dia podem evitar a distorção da análise homogênea dos mesmos. Para este autor, na análise do diário, deve-se evitar tipificar prematuramente as informações recolhidas para simplesmente confirmar uma teoria, realizando análises descontextualizadas e enviesadas pela perspectiva do/a próprio/a autor/a. Procuramos evitar esta situação realizando sucessivas leituras dos dados em interação com os referenciais teóricos de análise. Da mesma forma, destacamos a importância de que, durante a análise de diários, a professora estaria mais sensível à presença de motivos inconscientes manifestos nos relatos.

Os interlocutores

Para construir um ambiente colaborativo que pudesse ajudar na construção de um olhar coletivo sobre e prática tinha-se a expectativa de compartilhar alguns dados



e reflexões com o corpo docente da escola, durante horários negociados ou em Horas de Trabalho Pedagógico (HTP). Porém, várias condições do cotidiano e do contexto escolar, como a chegada recente da professora na escola; a escassez de momentos coletivos com os pares e a dificuldade em compartilhar as aulas e reflexões com pessoas pouco conhecidas pela professora, levaram a professora-pesquisadora a outro encaminhamento metodológico. Dessa forma, buscou-se amparar o processo reflexivo com pessoas que, de alguma forma, estavam ligadas ao ensino fundamental e médio, de Biologia ou não, que vivem ou já viveram a dinâmica escolar e que pudessem colaborar com seu processo reflexivo. Com isso, um grupo de pós-graduandos (que participam de um grupo de pesquisa conduzido por sua orientadora de mestrado e do qual a professora participa) passou a se constituir no grupo de colaboradores da pesquisa, denominados aqui de “*interlocutores*”.

Os interlocutores foram convidados a participar de alguns encontros, nos quais se debatiam questões e materiais levados pela professora (trechos de diário de bordo e de gravações audiovisuais). Os participantes do grupo, por serem familiares à professora, possibilitaram realizar as análises num clima de confiança, descontração e acolhimento, inclusive para expor algumas de suas dificuldades como docente e pesquisadora.

Nestes moldes, o processo reflexivo ganhou novas nuances. Primeiro, porque o grupo era externo à escola da professora e às suas demandas cotidianas e institucionais, configurando uma liberdade dos participantes nas discussões e provocações mais intensas sobre as questões apresentadas. Segundo, porque seus participantes eram, na maioria, professores do ensino fundamental e médio em situação de pós-graduação, ou seja, “em busca de questões”. Portanto, apresentavam uma postura de indagação, pautada nas leituras teóricas realizadas nas disciplinas, e um olhar investigativo, desenvolvido na experiência com suas pesquisas de mestrado e doutorado.

Durante o processo, a professora-pesquisadora também convidou uma professora da sua escola para apoiá-la na reflexão sobre a sua prática. O convite a essa professora foi motivado pela afinidade e proximidade com a professora-pesquisadora.

Ela foi... “[...] escolhida a dedo porque ela é uma pessoa muito legal, muito aberta e já fez pós aqui, mestrado na área de Educação. É uma pessoa super sensível e então, eu já escolhi a dedo mesmo para começar com ela, mas foi só com ela” (Diário, 14 abr. 2003).



Uma estagiária da universidade, que acompanhou a professora para filmar suas aulas e, uma colega da pós, que também coletava dados de pesquisa nas mesmas salas de aula se interessaram em ver as aulas gravadas e participar também do grupo de interlocução. Configuraram-se, assim, dois grupos de interlocutores.

O contexto de reflexão

Foram realizados 11 encontros reflexivos presenciais, que aconteceram na escola e na universidade. Os encontros nem sempre se davam com a presença de todos os interlocutores, mas algumas vezes com duplas e até com uma única pessoa que estava disponível naquela semana.

Num total de 14 pessoas, os interlocutores participaram das reflexões em encontros previamente agendados, de acordo com a disponibilidade de cada um ou do grupo. Estes encontros aconteceram durante o período de aulas da professora e se estenderam até o ano seguinte, após o desligamento da professora da escola.

A espontaneidade e imprevisto na preparação dos encontros foram dando lugar a um planejamento mais estruturado, a partir de seleção de excertos específicos do diário e de trechos das gravações de aulas, os quais a professora selecionava questões que gostaria de apresentar e discutir com os interlocutores.

O conteúdo que era apresentado nos encontros (questões e/ou trechos de fitas) derivava daquilo que a professora supunha ser o potencial colaborativo de cada interlocutor/interlocutora. Dessa forma ela trazia trechos selecionados de aulas gravadas e do seu diário em que apresentava problemas, dúvidas, dilemas, desafios, etc. que para ela constituíam incômodos e, ao mesmo tempo, representavam um desafio a ser superado. Dessa forma, a questão levada pela professora funcionava como mote inicial de reflexão sobre a prática ou como tema norteador de todo o encontro. É certo que além de contribuições racionais de caráter acadêmico ou pragmático os interlocutores apresentavam contribuições baseadas em análises intuitivas e/ou emotivas, num contexto facilitado pelo vínculo afetivo com a professora.

Durante os encontros, a professora anotava em seu diário de bordo questões e tópicos apontados pelos interlocutores e gravação em áudio. Terminado o encontro, a professora registrava o encontro reconstituindo os pontos mais importantes da reunião entremeando o conteúdo descritivo com suas reflexões.

Há 36 excertos do diário que se referem diretamente à interlocução. Em alguns



encontros não foi feito o registro no diário de bordo. Isto ocorria por motivações variadas, desde tempo disponível da professora, somado à exigência imediata de preparação de aulas, até uma resistência em refletir e registrar assuntos discutidos nestes momentos.

Somente um dos encontros com o grupo de pós-graduandos foi gravado em áudio e transcrito. A resistência em gravar os encontros pode estar relacionada ao desgaste emocional da professora nestes momentos. Por vezes, a professora demonstrava o desconforto de se expor para o grupo e compartilhar sua prática, temendo ser julgada.

Resultados

Com todo o material disponível foram realizadas várias leituras, em perspectivas diferenciadas, para o processo de construção da análise dos dados. Primeiramente, foi realizada uma leitura e interpretação detalhada de cada encontro. Olhamos para sua especificidade em busca de revelações singulares das contribuições de cada interlocutor para o processo de reflexão. Em seguida, este olhar foi direcionado a estabelecer conexões entre os encontros, numa perspectiva cronológica e evolutiva. Neste exercício, identificamos contribuições que se repetiam em vários momentos e se aproximavam por temáticas e problemáticas semelhantes, o que nos levou, por fim, a discuti-las unicamente sob este formato. As contribuições de mesma natureza, emergentes nos encontros, foram agrupadas e analisadas segundo os referenciais de Zeichner (1993); Mizukami (et al. 2002); Pimenta et al. (2001); Nóvoa (2000) e Schön (2000) que discutem aspectos relacionados à reflexão coletiva sobre a prática e às relações intersubjetivas deste processo.

O que nos revelaram o diário de bordo e o registro das aulas

As múltiplas leituras que realizamos dos registros (diário e audiovisual) da professora, no exercício da análise de sua relação entre teoria e prática, nos revelaram duas situações bastante características: quando a professora está na ação, atua com certa autonomia e flexibilidade, toma iniciativas, segue seu planejamento e não titubeia, ou seja, não apresenta dúvidas sobre o que fazer com as demandas da sala de aula. Assume este momento como o de tomada de decisões e faz suas escolhas. Porém, quando *reflete-sobre-a-ação* (no diário de bordo), expressa uma série de angústias, dúvidas e dilemas. Perduram as inseguranças, incertezas,

exigência pessoal e se lamenta por não conseguir desenvolver um ensino transformador que leve em consideração a realidade de seus alunos, segundo o referencial de Paulo Freire que ela adota (Sudan e Freitas, 2005).

Essa fenda de postura da professora quando reflete-na-ação e reflete-sobre-a-ação traz algumas possibilidades de interpretação:

A primeira se relaciona à projeção da pessoa da professora sobre o processo de reflexão. Neste sentido, o diário de bordo se constituiu num espaço de projeções de uma fase angustiante e de aparente separação na vida pessoal da professora. Devido a esse contexto particular e à presença de motivos inconscientes, acreditamos que o teor da ansiedade e de alguns dilemas foi intensificado. Também é assumido pela professora que seu contato com o referencial de análise de diários de professores, a partir de dilemas da prática (Zabalza, 1994), a levou a intensificar o registro de dilemas da prática nos momentos de uso do diário.

Outra possibilidade de interpretação se refere à forma como a professora se relacionava com a teoria de Paulo Freire. Em geral, a professora oscilava entre idealizar a teoria acadêmica e experimentar algumas tentativas em direção a sua teoria de referência. Muitas vezes, ficava aprisionada ao 'ideal', deixando de perceber e valorizar seus próprios percursos. E estabelecia como parâmetro de avaliação de sua prática "conseguir implementar ou não a teoria de Paulo Freire".

“Como problematizo o conteúdo de genética? E mais que isto, como trabalho a realidade de meus alunos? Paulo Freire me faz ver que ainda não considero a realidade de meus alunos. Não desenvolvo uma educação libertadora - “que prepara os alunos para o desvelamento crítico da realidade.” Isto muito me incomoda. Como posso considerar a realidade de meus alunos no currículo de Biologia? Como trabalhar a ambientalização da escola? Mudar o ambiente escolar?” (Diário, 30 abr. 2002, p.56)

Essa relação idealizada muitas vezes a aprisionava e paralisava no processo reflexivo. Acabava se constituindo numa referência importante para a leitura da realidade de seus alunos, porém se transformava em cobrança do que deveria ser feito perante essa realidade. A professora passava a justificar seus atos, intenções e o não cumprimento de transformações da realidade de opressão desses alunos, no diário, como que respondendo algo a Paulo Freire e a seus princípios pedagógicos. O pensamento de Paulo Freire se tornava para ela ao mesmo tempo, um norte no campo teórico e, no campo prático, um embaraço (Sudan e Freitas, 2005).



Em alguns casos, a professora fazia escolhas que valorizava seus saberes práticos e a realidade dos seus alunos, como exemplo, a opção por trabalhar conteúdos de sexualidade no primeiro bimestre, reduzindo o tempo dedicado aos tópicos de genética. Ela desenvolveu, de forma participativa e criativa, diversos tópicos deste tema, mas, mesmo assim, ao ter de decidir se continuava o desenvolvimento do tema da sexualidade ou abandonava o conteúdo de Genética no bimestre seguinte, para contemplar o pedido de seus alunos, a professora retomou seus dilemas. Escreveu uma carta (em seu diário) tentando buscar apoio nos colegas professores para significar o seu papel como docente e respaldar suas escolhas, conforme trecho do seu diário.

“...escrevo esta simples carta para partilhar com vocês alguns dilemas que tenho tido como professora. Meus alunos, do 2º colegial são, em sua maioria, migrantes do Paraná e Bahia, trabalhadores, possuem de 20 a 50 anos de idade e são pobres. Acabei de ler a avaliação que fizeram sobre o 1º bimestre. Pois bem, muitos disseram que gostariam de estudar mais o corpo humano, falar mais sobre sexo e sistema reprodutor humano, sobre DST, “partes da mulher”. Gostariam de aprofundar estes assuntos. Vocês deixariam de abordar o conteúdo de genética e trabalhariam DST e corpo humano (em função dos desejos e necessidades dos alunos)? Vocês conhecem alguma experiência ou já tiveram alguma, com ensino de genética que integrou a realidade dos alunos? O que é ensinar Biologia de forma integrada à realidade dos alunos?” (Página 60 do 1º diário de bordo)

Embora a professora partilhasse da concepção acadêmica de que: *a prática não é um lugar somente de aplicação de saberes oriundos das teorias, mas também um espaço de produção de saberes oriundos desta mesma prática* – apresentava um dilema concreto sobre a relação entre teoria acadêmica e teoria da prática.

Tardif (2000b) discute que não se produz teorias sem práticas e sem subjetividade de seus atores. Essa ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes (*ibidem*, p. 120). Essa idéia se contrapõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática que pressupõe que o saber está somente nas teorias, que é construído fora das práticas, ou que é aplicado na prática; e a prática é desprovida de saber ou no máximo tem um falso saber, baseado em crenças, ideologias, idéias preconcebidas.

Também identificamos momentos em que a teoria de referência é a teoria da

própria professora construída a partir de seu fazer. Ela elaborava e propunha seminários e projetos temáticos, exercitava o diálogo curioso em aula, estimulava interações e a formação de grupos, dentre outras iniciativas. Nesse sentido, as teorias acadêmicas eram suportes para algumas ações, oferecendo apoio para certas dimensões da prática, permitindo aprofundar em suas reflexões.

“Esta discussão (sobre a leitura de um texto da pós-graduação de Cunha, 1996) me fez pensar sobre minhas aulas, se meus alunos atuam, ou melhor, participam desse processo - ensino/pesquisa - indissociável... Deixo meus alunos com dúvidas importantes? Eles têm oportunidades (criadas por mim) de desenvolver “pesquisas”? Desenvolver pesquisa de algum conteúdo é participar de um ensino indissociável da pesquisa?” (Diário, 24 fev. 2002, p.7)

Ela parecia utilizar a prática pedagógica, como afirma Nunes (2001), como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Ou ainda, fazia uma diluição e filtração destes conhecimentos com as exigências da prática (Tardif, 1991, 2000a, 2000b, 2002).

A colaboração dos interlocutores no avanço da sua reflexão

Apesar de desenvolver um processo reflexivo, o distanciamento dos dados era um processo difícil para a professora enquanto estava no período de aulas. Inicialmente o papel de professora imperava e com isso, era preciso atender a todas as demandas da prática, independente das coerências teóricas que a pesquisa exigisse. Já durante os encontros, após o término das aulas o exercício investigativo sobre o vivido e o registrado foi intensificado e provocado pelos colegas.

O grupo de interlocutores funcionava como um 'espelho' para a professora que se propunha a refletir sobre seu trabalho, facilitando saltos interpretativos e maior distanciamento da ação e 'de si mesmo', necessários à investigação e à pesquisa sobre a própria prática. Além disso, as formações e experiências diversificadas dos membros do grupo proporcionavam olhares multifacetados de uma única situação apresentada para análise (Sudan e Freitas, 2005).

Nos diálogos ela era levada a fazer o exercício de abstrair seu processo pessoal e desenvolver uma conexão causal com o sistema educacional no qual estava inserida. Eles colaboravam na mediação de um processo de transferência pedagógica do fazer-pesquisa, oferecendo subsídios de formação para a pesquisa. As disciplinas



da pós-graduação também ofereciam subsídios prático-teóricos de pesquisa que contribuíssem para que a professora assumisse momentos de 'professora-pesquisadora'. Mesmo assim, a relação com a prática era mais intensa.

Os encontros com os interlocutores facilitaram o processo de objetivação de saberes pela professora, propiciando o encontro com o campo teórico de sua prática, numa apropriação e compreensão maior desse processo.

Os interlocutores, nessa fase, estimulavam um distanciamento maior da situação vivida a partir das análises das mensagens implícitas dos alunos e da professora, durante a análise das aulas gravadas e de excertos do diário. Cada dilema trazido por ela era um mergulho para a relação teoria-prática, suplantando a sua idealização às idéias de Paulo Freire, ajudando-a a separar o que era uma característica ou angústia pessoal do que era um problema da profissão docente (Sudan et al, 2006).

Os interlocutores chamavam a atenção da professora para aspectos bastante freqüentes de sua prática tais como "*puxar questões dos alunos/as*"² e "*não desvalorizar o que os alunos traziam e devolver uma questão maior, abrangendo alguns conteúdos de Biologia*". Apontavam também aspectos da prática que podiam ser aprimorados, como por exemplo, o "*exercício de questões*" que fazia com os alunos "*sem apresentar algo escrito, mas oral*"; ainda fazer "*perguntas e identificar os momentos certos para discutir certos assuntos com os alunos/as*".

"[...] A presença de TATI em minhas aulas me fez prestar mais atenção nos alunos/as, tentar conhecer estes alunos/as, quem eram eles, de onde vinham, o que pensavam da escola... Provocava-me a considerar mais os alunos/as e seus desejos, seus pensamentos." (Diário, 03 set.).

A professora somente percebeu "alguns envolvimento (dos seus alunos)" com ajuda de uma interlocutora professora da escola (professora de Matemática) e de TATI³. Elas, juntamente com PAB (estagiária da Universidade) foram as interlocutoras que mais estimularam o entendimento quanto ao mundo dos alunos. Alertaram várias vezes a professora para as reações dos alunos, ajudando-a a "perceber e a considerar mais estes/as alunos/as". Por vezes, repetiam frases deles nos encontros: "gosto de aulas diferentes, com vídeos, passam rápido e não cansam".

As diversas e constantes observações dessas interlocutoras despertavam na

² Encontram-se entre aspas dizeres que foram extraídos do diário da professora

³ Neste trabalho estaremos usando as primeiras iniciais dos nomes dos interlocutores para localizá-los.

professora atitudes de repensar sua relação com os alunos e, ao mesmo tempo, com a forma de se relacionar com os conteúdos.

“Acho que fico muito preocupada, direcionada para meus planos, revisões, avaliações e acabo esquecendo de considerá-los (os alunos/as), de me inteirar mais com eles, de vê-los, ou melhor, de enxergá-los. Ainda os enxergo com referência aos conteúdos. Evito conversar muito com eles para não ‘perder tempo’ em sala de aula. Fico aprisionada pela ansiedade de garantir conteúdos ensinados” (Diário, 01 out. 2002).

Cada repetição de falas dos alunos, cada observação ou questão que os envolvia, levava a professora a refletir e a voltar o olhar para eles. Assim como, aos poucos, a professora aprendia a escutar os interlocutores, também foi aprendendo a escutar mais seus alunos.

“Pude compreender melhor, com ajuda de DE (orientadora), as falas dos alunos/as e o que poderia estar implícito em cada “queixa” da avaliação do 1o bimestre.”

Villani et al (2002) identifica que, em geral, a investigação sobre a prática tem o efeito de “aumentar a capacidade de 'escutar' os alunos, no sentido de perceber suas posições. Em vários casos a escuta do docente ajudou nas interações com os alunos” (p. 12).

Num dos encontros com o grupo da academia, a situação problemática apresentada foi referente à sua frustração com os resultados do seu ensino que mostravam poucas aprendizagens. Ela foi questionada pelo grupo sobre "quais conhecimentos esperava encontrar" dando início à fase de explicitação do que a levava a querer controlar seus alunos durante as avaliações.

“Pr – Que conhecimentos espero encontrar? Eu acho que são vários conhecimentos ou habilidades. Conhecimento específico da Biologia... Se eu estou trabalhando cadeia ou teias alimentares, eu quero que ele mostre um conhecimento do conceito de teia ou de cadeia. É mostrar que ele entendeu ou compreendeu, aprendeu (aí no caso) o conceito geral de teia e de cadeia alimentar. Às vezes eu dou na forma de um problema para ele resolver. Aí ele mostra o conceito dele.”

O grupo procurou trazer a tona mais detalhes do que subjazia o incômodo da professora e, em muitos momentos, estabeleceu um processo de identificação com o dilema vivido por ela. Esta identificação proporcionou certa relativização do problema apresentado, tratando-o como comum a outras pessoas ou aos docentes em geral e,



ainda, ofereceu sustentação para aprofundar as reflexões.

“DE - O que você está temendo: é a própria estrutura, é a coordenação, é não burlar a coordenação? É mais sensata e eu preciso acatá-la?”

P – Eu nem preciso temer isso, eu acho que o que envolve é a questão do grupo na escola.

DE – De você pertencer a um grupo.

P – E aí você precisa ir encontrando suportes e apoios eu acho, até para você se expor.

ISA – Para ser aceita no grupo.

P – Porque muitas coisas eu acho que já não me prendo mais, a questão do grupo, ou de pressão ou até de manter a imagem no grupo da escola. Eu acho que muitas coisas não, algumas... eu acho que eu fico presa por mais tempo, a questão de responder notas ou avaliações e aí tem os momentos coletivos da escola, de conselho.

DE – É mais público, não é?

P – Isso é mais público.

DE – De repente: “e aí, como é que eu vou falar para o grupo que eu fiz uma prova assim?”

P – Eu acho que aí, ainda o grupo tem um maior controle sobre as práticas.

ISA – O grupo que eu participava lá, as pessoas tinham uma discussão, se um avaliava e se o outro deu avaliação, sabe uma coisa assim?

DE – Se tem um momento que tem conversa entre os pares é esse momento da nota.”

(Diário, 14 abr. 2003)

No entanto, houve momentos desconfortáveis para a professora. Os interlocutores, com formações e experiências diversificadas, e em situação diferenciada, decifravam uma linguagem subliminar na narrativa da professora e a provocavam para lidar com algumas de suas ilusões pedagógicas como, por exemplo, a expectativa de agradar todos os alunos.

“[...] é esquisito se expor para o grupo. É como nos despirmos diante das pessoas, mesmo considerando este grupo muito sensível, cuidadoso e amoroso comigo.” (Diário, 27 abr. 2003; p.258)

Dificuldades de se expor perante um coletivo acontecem também em pesquisas de cunho colaborativo entre universidade e escola (Pimenta et al 2001: 4) reconhecidamente como "tarefa difícil", "situação angustiante, de ansiedade e insegurança", em que os participantes "temiam a avaliação da academia".

Schön (2000) discute a importância de entendermos algumas das posturas

interacionais que podem ocorrer na reflexão coletiva. Dependendo de como lidamos com elas, podemos "quebrar impasses nas interações" ou provocá-los, ampliá-los e até mesmo paralisar o processo reflexivo. Aspirações exageradamente altas dos envolvidos podem reforçar sentimentos de incompetência, de vulnerabilidade ao fracasso e produzir um nível de estresse que dificulta a reflexão seqüencial (op cit).

Por outro lado, a reflexão coletiva possibilita saltos reflexivos que configuram uma "cultura da análise da prática" (Pimenta et al, 2001), exercitando o distanciamento em relação à ação, a capacidade de organização e de abstração sobre o próprio trabalho, aumentando a autonomia da reflexão-sobre-a-ação e aprendendo a transformar os dilemas em questões investigativas.

Como a maioria dos interlocutores era docente - de escola de ensino fundamental, médio ou superior - configurava-se uma identificação profissional durante os encontros reflexivos. Muitos casos trazidos pela professora eram comuns a outros vividos pelos interlocutores. Entre depoimentos, manifestações, reflexões, a troca de ' dicas ', algo ia sendo costurado a partir das linhas de identificação que se cruzavam.

O grupo compartilhava com a professora que o universo docente passava por "*sentimentos de impotência*"; ter que "*aceitar uma situação de que muitos não gostam*" do seu trabalho; aprender a lidar com o "*desejo de 'sucesso total'*"; de que um forte "*dilema para os/as professores/as*" é o do "*conteúdo*"; ao mesmo tempo em que "*temos autonomia para elencar conteúdos*"; que a "*avaliação interfere na relação professor-aluno*" e que consiste num dos momentos de maior controle e "*uso de poder do professor*".

Com relação ao cotidiano escolar, o grupo compactuava com a idéia de que a escola "*tinha ritmos diferentes*"; uma "*cultura de muitas dispensas dos alunos, quanto menos aula - melhor*" e que "*as HTPC (horas de trabalho pedagógico coletivo) não se constituíam em espaços de reflexão coletiva*". Conviver na escola envolvia aprender a se relacionar com pessoas (alunos/as, professores/as e funcionários) das quais o/a professor/a não tem "*opção de escolha*". Compartilhavam a opinião de que "*o desejo de qualquer professor é sair da solidão da reflexão e buscar os pares para validar o que faz*" e que "*inovar é um dilema*" da docência.

Ainda, identificavam aspectos que eram específicos da relação entre professores da mesma área de conhecimento, como a ocorrência de sentimentos de "*ciúmes e competição*" espelhando percepções distorcidas da própria competência profissional. Ser professor implicava aprender a se relacionar com a escola, afinal "*numa escola*



existem várias escolas".

Outro aspecto da docência, refletido pelo grupo, era o de que essa profissão não é simples. *"Não é fácil ser professora"*, em meio a tantas expectativas e demandas da escola e do papel social esperado. Era preciso lidar com as surpresas da prática, com a diversidade de alunos/as e professores/as, adaptar-se à cultura escolar, com salários defasados, com a falta de recursos e de um sistema de formação que valoriza uma construção coletiva na escola. Significava enfrentar desafios, fazer escolhas e tentativas criativas.

A reflexão coletiva sobre a prática da professora traz à tona o que Hargreaves (2001) chama de "dualidade da profissão". Ao mesmo tempo em que se espera que os professores construam comunidades de aprendizagens, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades para inovação, flexibilidade e compromisso de mudança, que atenuem e compensem muitos dos imensos problemas que a sociedade informatizada cria (como o individualismo, o consumismo, a perda do sentimento comunitário e a crescente diferença entre ricos e pobres), "a profissão docente tem se tornado cada vez mais vulnerável, sem recursos e com processos formativos desconectados da realidade escolar" (p. 1).

Essas forças e seus efeitos eram debatidos nos encontros a partir dos casos individuais da professora e dos/as interlocutores/as, possibilitando uma composição mais complexa da profissão e do que significa ser profissional.

"Interlocutora professora da escola - Estou em crise. Não sei se com você é assim, mas eu tento ser diferente e acabo sendo tradicional! Vamos a cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, com propostas diferentes para o ensino de Matemática, mas na hora de aplicar isto, fico confusa, pois temos que abandonar os conteúdos. Não sei o que fazer nestas horas! E se eles forem para outras escolas? Como acompanharão os conteúdos? E se prestarem vestibular?" (Diário, 29 out. 2002)

Aos poucos, a professora podia perceber que seus dilemas não eram exceções e nem estranhos aos outros professores.

"Depois desta fala da professora da escola, minha aflição diminuiu ao saber que ela passa por isso, me tranquilizava. Percebia que acontecia isso com outras professoras e que podia partilhar esta dificuldade" (Diário, 04 nov. 2002, p. 206)

Embora soubesse que a escola não assumia muitas de suas responsabilidades, a professora ficava "prisioneira", em alguns momentos, de sua própria visão dos



problemas daquele espaço educador. Talvez tenha faltado a ela — em seu processo de entendimento do papel docente — perguntar sobre o que a escola deveria decidir em conjunto com ela, e assim, não assumir todas as mazelas e dificuldades da educação para si mesma, buscando nos pares um trabalho conjunto. Ao mesmo tempo, faltava-lhe viver maior autonomia frente à comunidade de professores para experimentar sem receios as inovações que julgava importantes no âmbito escolar.

Um outro aspecto relacionado ao papel docente era trazido pelos interlocutores no formato de dicas, "truques e macetes" (Tardif, 2000a) para lidar com os/as alunos/as ou para desenvolver um ensino mais interativo. *"Por que defendemos o trabalho em grupo? Porque o grupo provoca a 'necessidade' de indivíduos fortes. Através do grupo os alunos participam mais, o professor interage mais com os alunos".* Porém, é *"preciso dar retorno do que se discutiu em grupo"*. Com relação à avaliação, é importante *"valorizar a diversidade em sala de aula: oral e escrita. Valorizamos muito a escrita, normalmente."* (diário, maio e junho de 2003)

O fato de a prática ser dinâmica e apresentar problemas que não possuem soluções acabadas exige improvisação e uma habilidade do docente ligada a macetes da profissão. A ação docente se dá numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, na maior parte do tempo, em caráter de urgência. Esta capacidade exigida do/a docente — de se inteirar com outras pessoas — gera certezas particulares, que confirmam ao docente sua capacidade de ensinar. Os saberes da experiência auxiliam o professor a se adaptar ao universo coletivo escolar, com suas hierarquias, relações diversas, programas, normas e prescrições. Tardif (2000a) chama de epistemologia da prática profissional "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (p. 10). A finalidade de uma epistemologia da prática reside em revelar saberes, compreender como estes saberes são produzidos, aplicados e transformados em suas atividades de trabalho; qual sua natureza e qual o papel deles na construção da identidade profissional dos professores (ibidem).

Por meio das relações com os pares e no confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva, os saberes docentes adquirem maior objetividade. A convivência dos jovens professores com outros mais experientes, colegas de trabalho ou que encontram em atividades de formação, constituem situações que permitem



objetivar os saberes da experiência. Um passa para o outro o que sabe. Estas reflexões que envolvem trocas sobre o ensino demonstram a necessidade que o/a professor/a tem de partilhar suas experiências. Nesse sentido o professor é formador, além de agente da prática (Tardif, 1991).

Essas trocas permitem objetivar os saberes da experiência, pois um/a passa para o/a outro/a o que sabe e o que construiu ao longo de anos de exercício, de tentativas e erros, de reinvenção e prática (op cit).

Todos os interlocutores, em algum momento, pareciam compartilhar dos encantos e desencantos da profissão docente, como que tivéssemos um eixo comum em nossas vidas, na profissão e na área de educação.

Foi possível a professora-pesquisadora e ao grupo experimentar uma amostra da riqueza da reflexão partilhada e do quanto o espaço escolar pode se constituir num espaço formador, mesmo em pequenos grupos. Os movimentos de voltar-se para dentro (reflexão sobre o que se faz) e para fora (refletir sobre as condições em que se desenvolve o ensino) estimulados em grupo são complementares e importantes para construir comunidades de aprendizagem capazes de sustentar e apoiar o crescimento uns dos outros e garantir transformações na educação (Zeichner, 1993).

Para André (2001), pesquisa e ensino, apesar de se articularem em vários sentidos, se diferenciam, pois exigem conhecimentos e habilidades diferenciados. Por isso, há que garantir condições mínimas para que se concretize a pesquisa do professor do ensino básico, tais como: estímulo à investigação e questionamento sobre o universo do próprio trabalho; formação para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; possibilidade de participar de grupos de estudo em seu local de trabalho; tempo e espaço para fazer pesquisa; acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Desse ponto de vista, “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. Ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades” (Tardif, 2000b, p.121).

Nesta investigação pudemos reconhecer as contribuições dos interlocutores para o processo de reflexão sobre a prática da professora e para a transformação de

alguns saberes, destacadamente:

A partilha das experiências da professora revelou-se como uma rica estratégia para reflexão coletiva sobre o papel docente, os dilemas comuns da docência, as interações com os/as alunos/as e sobre as dificuldades específicas do ensino de Biologia. Os encontros com os interlocutores configuraram-se como momentos reflexivos propícios às trocas de macetes, dicas e experiências da profissão (Tardif, 1991), caracterizando-se como formador e objetivador de saberes da experiência docente (Mizukami, et al 2002; Zeichner, 1993; 1998).

A percepção de alguns saberes só foi possível pela prática de reflexão em grupo. Nos espaços de diálogo com o outro podia encontrar seus conhecimentos. Como a imagem refletida no espelho, num sentido, mostrava o "não-saber", as lacunas, e num outro, levava a professora a pensar sobre o que é que sabia. A partilha da própria prática com o "outro" possibilitou a objetivação de muitas de suas teorias implícitas anteriormente fluidas, fruto de seus pensamentos solitários.

As situações desequilibradoras provocadas pelos interlocutores geraram um envolvimento intenso da professora com o processo reflexivo sobre a prática, levando-a a algumas descobertas e à revisão de compreensões sobre o ensino. Isso intensificou seu desenvolvimento profissional. À medida que suas teorias, crenças, convicções eram questionadas e que conseguia, pelo olhar do outro, perceber contradições na sua forma de pensar, sentia-se, na maioria das vezes, desafiada e isso impulsionava um processo positivo de cognição.

Algumas Considerações

A profissão docente apresenta uma série de desafios e exige uma rede complexa de habilidades e conhecimentos para conduzir processos educativos. Esta complexidade também se espelha na formação docente. Não seriam somente iniciativas pontuais ou esforços esparsos de uma instituição que dariam conta de instalar uma nova cultura da formação docente. Há que se articular diferentes instâncias governamentais e mobilizar universidades, escolas e institutos formadores nos âmbitos da formação inicial e continuada de professores/as.

O percurso exposto pela professora-pesquisadora nos remete a algumas considerações com relação a formação inicial e continuada de professores:

- há que se considerar o processo individual do/a licenciando, suas histórias



de vida e resistências pessoais, procurando deflagrar mudanças e avanços na forma do/a estudante lidar com o papel docente, ainda na graduação;

- é importante que o/a licenciando/a participe de exercícios reflexivos e coletivos durante a formação acadêmica, experienciando questionamentos e contribuições dos/as colegas sobre sua atuação docente;
- a articulação de iniciativas interdisciplinares que envolvam diversos atores e divisões da universidade possibilita trocas de saberes dos diversos campos científicos, quebras de preconceitos e concepções absolutistas e um trabalho cooperativo voltado ao cumprimento de um mesmo objetivo;
- aproximar o/a licenciando/a das pesquisas educacionais, de metodologias científicas e de trabalhos realizados por professores/as do ensino básico, pode facilitar o desenvolvimento de futuras investigações sobre suas práticas docentes;
- fomentar parcerias e tutorias entre professores/as do ensino fundamental e médio e licenciandos, desde o início da graduação, pode ajudar o/a licenciando a entender melhor o funcionamento da escola, as dificuldades inerentes da profissão e a valorizar os saberes dos/as professores/as.
- também se faz necessária a construção de políticas de apoio ao professor iniciante. Como ajudá-lo a não desistir da profissão, frente aos primeiros desajustes e choques com a realidade escolar? Como ajudá-lo a ser reflexivo nas atuais condições estruturais e organizacionais do sistema educacional? A valorização e efetivação de espaços de trocas entre os/as docentes poderão facilitar que os/as professores/as experientes orientem os/as novatos/as. De outro modo, nos parece que grupos voltados às questões dos/as novatos/as poderão oferecer suportes mais específicos e eficazes.
- tendo em vista a constatação, nesta pesquisa, da importância do desenvolvimento do processo de reflexão e investigação para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional e pessoal de professores/as, acreditamos que políticas educacionais que estimulem permanentes contatos dos/as professores/as com os processos de produção e aproximação dos conhecimentos construídos tanto na academia como na escola, são imprescindíveis na formação continuada. Ou seja, deveria ser prática comum a parceria da universidade com a escola para assessorar os professores no

desenvolvimento permanente de sua profissão e potencializar mudanças nas instituições parceiras.

Neste sentido, Nóvoa (2000) enfatiza a construção do processo identitário nesta categoria profissional pela consideração da pessoa do/a professor/a e de sua história de vida na relação com o trabalho docente. O processo reflexivo, para esse autor, é um dos aspectos que sustentam o processo identitário dos professores, definindo a autoconsciência como uma dimensão decisiva da profissão docente, já que a mudança e a inovação pedagógica estão profundamente conectadas ao processo reflexivo. Além da reflexão sobre a prática, ser professor implica adesão a princípios e valores, investimento no potencial dos alunos; escolha de métodos e maneiras de agir que se afinam com as características pessoais do professor. O ensino de cada professor está intimamente ligado àquilo que ele é como pessoa, sendo "impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (Nóvoa, 2000, p. 15). A crise de identidade dos professores justamente se relaciona a uma tendência de estudar/pesquisar o ensino para além dos professores, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica e ignorando a subjetividade dos mesmos.

Por sua vez, Freitas e Villani (2002) e Sudan et al (2006) destacam a emergência da subjetividade na constituição da profissão e na própria construção pessoal dos/as professores/as e como esta subjetividade traz nuances variadas na relação com a reflexão e com trabalhos de formação docente. Esses aspectos subjetivos apontados pelos autores citados nos ajudam a compreender as resistências às mudanças apresentadas pelos professores em exercício, já que sua prática docente é permeada pelas teorias implícitas, valores e crenças pessoais.

A preparação docente deverá estar associada a uma tarefa de pesquisa e inovação permanentes, de forma a provocar "[...] uma profunda mudança didática que deve questionar as concepções docentes de senso comum, começando por aquela afirmação de que 'ensinar é fácil' (p.66). A produção em grupos possibilita um grande número de conhecimentos afastando-se assim de visões simplistas do ensino de ciências (op. cit.).

Em suma, esta pesquisa reafirma para nós que os programas de formação seriam mais efetivos se focalizassem explicitamente o desenvolvimento da habilidade, nos professores, para refletirem sobre suas ações e sobre o contexto social e cultural mais amplo dentro do qual o ensino está inserido (Gilbert, 1994). Esta habilidade de reflexão os capacitaria para se envolverem, por si mesmos, em descobrir as muitas



ensões e conflitos que existem entre as práticas de ensino particulares, suas teorias pessoais sobre o ensino, seus valores e estruturas éticas e, a partir daí, desenvolverem uma atitude crítica em relação às suas próprias teorias. Nesse sentido, tem-se de considerar que a formação desse modelo de profissional exige tempo, espaço, esforço integrado, apoio e, também, um conjunto de procedimentos para articular e elucidar as habilidades requeridas, tais como auto-avaliação e a consideração prática das características específicas do próprio trabalho (Freitas, 1998; Freitas e Villani, 2002).

Referências Bibliográficas

- André, M. (2001). Pesquisa, formação e prática docente. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.
- Elliot, J. (1986). *La Investigación-acción en el aula*. Valência: Generalita Valência.
- Freitas, D. (1998). *Mudança Conceitual em Sala de Aula: uma experiência com a formação inicial de professores*. Tese - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- Freitas, D. e Villani, A. (2002). Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 25-37.
- Gilbert, J. (1994). The construction and reconstruction of the concept of the reflective practitioner in the discourses of teacher professional development. *International Journal Science Education*, 16(5), 511-522.
- Hargreaves, A. (2001). O ensino como profissão paradoxal. *Pátio*, IV, 16, fev/abr.
- Imbernón, F. (2000). Formação docente e profissional - Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. (2001). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.
- Lüdke, M. (2005). Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), São Paulo.
- Mizukami, M. G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In A. Abramovicz e R. R. Mello (Org.), *Educação: pesquisas e práticas* (pp. 139-161). Campinas: Papirus.
- Mizukami, M. G. N. (Org) (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCAR.
- Nóvoa, A. (1992) Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.),

- Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 22(74), 59-76.
- Pereira, E. M. A. (1998). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In C. M. G. Geraldi et al (Org.), *Cartografias do trabalho docente – Professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 153-181). Campinas: Mercado de Letras.
- Pimenta, S. G. ; Garrido, Elsa ; Moura, M. O. (2001) Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: 24ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd*, v. 1.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta e E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-22
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres & New York: Heinemann.
- Sudan, D. C. (2005). Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática. *Dissertação de Mestrado em Educação*. PPGE - UFSCar, São Carlos.
- Sudan, D. C. e Freitas, D. (2005). A professora, a prática e a pesquisa. In *VIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores – CEPFE*. UNESP. *Águas de Lindóia - SP. Anais do VIII CEPFE*.
- Sudan, D. C., Freitas, D. e Villani, A. (2006). Professor-pesquisador: o caso da professora Flora. In *29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*.
- Tardif, M., Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 4, 215-233.
- Tardif, M. (2000a). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.



- Tardif, M. (2000b). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In *Didática, currículos e saberes escolares* (pp. 112-128). Rio de Janeiro: DP&A.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Villani, A., Pacca, J. L. A. e Freitas, D. (2002). Formação do professor de Ciências no Brasil: Tarefa Impossível? In *Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Atas do 8º EPEF* (pp. 2-22) (CD-ROM). São Paulo: Sociedade Brasileira de Física.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto/Portugal: Porto Editora.
- Zeichner, K. M. A. (1993) Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa Professores. 130p.
- Zeichner, K. M. (1997) Tendências Investigativas na Formação de professores. Anais da XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu (M.G.)
- Zeichner, K. M. (1998) Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In Geraldi, C. M. G. et al. *Cartografias do trabalho docente - Professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, p. 207-236.