

PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica*

Selma Garrido Pimenta**

Este texto teve sua origem no curso Análise Crítica do Conceito de Professor Reflexivo que ministrei inicialmente junto aos alunos do Doutorado em Educação na Universidade Católica de Goiás (2001)¹ e junto a linha de pesquisa Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares, no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (2001). Teve por objetivos explicitar e discutir as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito *professor reflexivo*, com vistas a dispor aos alunos perspectivas teóricas e dados de pesquisa empírica que lhes possibilitassem uma análise crítica desse conceito. Considerando a importância que assumiu no processo formativo dos pós-graduandos, passou a integrar a disciplina Formação de Professores: Tendências Investigativas Contemporâneas, sob a responsabilidade da autora e dos professores Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari, Feusp (2001). As análises, as discussões, os debates e as críticas foram significativamente ampliados com a colaboração dos colegas e dos alunos e me estimularam a elaborar o presente texto, que incorpora contribuições a partir da pesquisa empírica Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores.²

Sua proposta é a de analisar as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos *professor reflexivo* e *professor pesquisador* no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 1990 e a sua influência em pesquisa e nos discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros. Para isso procede a uma revisão conceitual do tema a partir das propostas do norte-americano D. Schön, seu principal formulador, e dos contextos nos quais se desenvolve. Aponta seus desdobramentos conceituais na área de formação de professores em diferentes autores e países e as principais críticas a partir de diferentes perspectivas teóricas e de pesquisa empírica por nós realizada. Analisa a apropriação desses conceitos no Brasil, situando um breve panorama histórico do movimento e das pesquisas sobre formação de professores, anteriores à disseminação do conceito entre nós, evidenciando a fertilidade do diálogo que então se estabeleceu. Criticando a apropriação generalizada dos conceitos, discute as bases políticas e ideológicas em confronto nas políticas de formação de professores no Brasil nos anos recentes. Por fim, aponta para a necessidade de transformação do conceito, considerando as contradições que emergem de sua análise.

1. Professor Reflexivo – adjetivo ou conceito?

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de “professor reflexivo”? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Para esclarecer a diferença entre a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se denominou *professor reflexivo* (conceito), procederemos a uma gênese contextualizada desse movimento.

Como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey,³ propõe que a formação dos profissionais não mais se

dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática.⁴

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.⁵

2. A fertilidade das contribuições de Schön de campo da formação de professores

As idéias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Por outro lado, também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. Seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras instâncias? Pesquisas já vinham apontando a importância da participação destes e da incorporação de suas idéias, seus conhecimentos, suas representações, na elaboração das propostas a serem implantadas. O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisitos imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de *professor reflexivo* apontava possibilidades nessa direção.

A ampliação e a análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön.

Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. O que pôs novamente em

pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação através de cursos de formação contínua etc.

No contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a *formação contínua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente.⁶ A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas⁷).

3. Primeiras críticas: mercado de conceitos

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situação a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores.

Para Liston & Zeichner (1993), no entender de Rocha (1999), “a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula. Esses autores acreditam que Schön tinha a consciência dessa limitação dos profissionais reflexivos. Para eles Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem, quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça. E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam”. Nesse sentido, Liston & Zeichner “consideram que o enfoque de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Afirmar que isto ocorreu porque o autor não se colocou por objetivo elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente centra-se nas práticas individuais. Afirmam que Schön concede aos profissionais a missão de mediação pública,

facilitadores do diálogo público nos problemas sociais, mas não inclui qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade pública dos professores” (Freitas, 1999).⁸

Zeichner (1992) “entende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incocência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo. A nosso ver, esse ‘mercado’ do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Contraditoriamente, esse fazer foi o objeto de crítica do conceito *professor reflexivo*, como vimos. O esvaziamento do sentido também se dá na identificação do conceito com a adjetivação da reflexão entendida como atributo do humano e do professor, portanto” (Castro et al., 2000).⁹

Discorrendo sobre o tema, aponto (Pimenta, 2000) que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Pérez-Gómez (1992), referindo-se a Habermas, pontua que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teóricos-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Contreras (1997) se destaca dentre os autores que realizam uma análise crítica da epistemologia da prática, decorrente da perspectiva da reflexão, para também apontar suas possibilidades. No livro *La autonomia del profesorado* realiza uma sistematização dessa crítica a partir de diferentes autores.

Quanto à concepção do professor como investigador desenvolvida por Stenhouse, os vários autores concordam que este não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Assim, reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em sula. Para Kemmis (1985), por exemplo, a centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica, individualmente, à reflexão e à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamento e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. Nesse sentido, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1990) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Também Lawn (1988) analisa que uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar. Por isso, o processo de emancipação a que se refere Stenhouse é mais o de liberação de amarras psicológicas individuais do que o de uma emancipação social.

Concordando com a crítica desses autores, entendo que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permitam(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática

institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas. Na mesma direção, Libâneo (1998a) destaca a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados. Contreras (1997) chama a atenção para o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, concorda com Carr (1995) ao apontar sobre o caráter transitório e contingente da prática dos professores e da necessidade da transformação da mesma numa perspectiva crítica.

4. De Críticas e de Possibilidades

Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente, esses autores apresentam, no reverso da crítica ao professor reflexivo e pesquisador da prática, a fertilidade desses conceitos para novas possibilidades. Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão. O que se faz presente, por exemplo, no discurso sobre as competências, que, como ser verás, nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação.

4.1 Da reflexão individual à coletiva

Para compreender esse movimento, duas questões são fundamentais: o que se entende por teoria e seu papel na reflexão e a compreensão de que a reflexão é necessariamente um processo coletivo.

A) O papel da teoria

Para Gimeno (1999), a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá se se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” (as teorias da educação, no caso), possibilitando ao professor criar seus “esquemas” que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração.

Assim, a teoria como cultura objetiva é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais e dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

B) A reflexão coletiva

Para superar esses problemas Zeichner (1992), a partir de pesquisas que desenvolve junto às escolas e aos professores, formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o

que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social.

4.2. Da reflexão crítica. Ou: do professor reflexivo ao intelectual crítico

Giroux (1990), apontando os limites da proposta de Schön, desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Com efeito, a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos. Portanto, há que se abrir a prática educativa aos grupos (incluindo as universidades) e práticas sociais comprometidas com a contestação popular ativa.

Para Contreras, Giroux expressa claramente o *conteúdo* da tarefa docente, mas não aponta *como* os mesmos podem realizar a transição de técnicos reprodutores e mesmo reflexivo individualmente, para intelectuais críticos e transformadores. Daí, abre-se a perspectiva de pautar inúmeros temas sobre o trabalho docente, as organizações escolares e os sistemas de ensino e de formação inicial e contínua dos professores. É nesse contexto que temas como a gestão, o tempo de ensinar, os currículos, o projeto político pedagógico, o trabalho coletivo, a identidade dos professores, sua autonomia relativa foram colocados em pauta. O que efetivamente ocorreu no cenário educacional dos anos 1980 e 90 em diferentes países.

Prosseguindo a análise da perspectiva crítica de Giroux, Contreras (1997) aponta o risco de esta não ultrapassar o nível de discurso, uma vez que não está sustentada na análise das condições concretas das escolas, não oferecendo, portanto, uma análise das mediações possíveis para sua efetivação. Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar. Por um lado, as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades. É nesse paradoxo que os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas.

5. As Pesquisas Sobre Formação de Professores no Brasil

Nos inícios dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora. Os dois colegas portugueses passaram a vir ao Brasil com grande frequência, a partir de convites das universidades, depois das associações científicas, depois dos governos e das escolas particulares. Considerando a riqueza da colaboração de ambos e suas qualidades como intelectuais e pesquisadores, nos perguntamos o porquê da admiração dos educadores brasileiros por eles. OU,

de outro modo, por que suas pesquisas e suas experiências no campo da formação de professores disseminadas? certamente porque aqui encontraram um terreno fértil. Como se configurava, então, o contexto da formação de professores no Brasil?

Alguns antecedentes

A formação de professores é um antigo e caro tema em nossa história.¹⁰ Muitas pesquisas já haviam sido produzidas sobre o assunto, antes das influências citadas.

Nos idos dos anos 1960, Aparecida Joly Gouveia e outros autores da área de Sociologia da Educação na USP já vinham inaugurando a pesquisa em educação no país. Dentre eles, Luiz Pereira, utilizando dados do Censo Escolar do Brasil, Inep, 1965, em sua pesquisa denominada *Magistério primário numa sociedade de classes* (1969), constatava que a característica mais marcante do magistério primário estava no fato de ser uma ocupação quase exclusivamente feminina, apontando como um fator da desvalorização relativa da profissionalização docente, uma vez que pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório. Fatores esses aceitáveis para o trabalho de uma mulher de classe média alta, em uma sociedade e uma cultura essencialmente baseadas no trabalho masculino, suporte da família. A sociedade brasileira, no entanto, será profundamente alterada a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização básica.

Também o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP),¹¹ órgão do governo federal criado e dirigido por Anísio Teixeira, realizará importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores realizada então nas Escolas Normais de Ensino Médio. Essas pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos. Além de insuficientes numericamente – “44% dos professores primários que ensinam em nossas escolas são improvisados e sem formação” (Censo Escolar do Brasil, Inep, 1965) –, com formação não além da 2ª série primária, as Escolas Normais padeciam de uma tradição elitista em seu currículo, distanciado das necessidades da prática, que colocavam desafios que as professoras não estavam preparadas para enfrentar, ou mesmo não se dispunham a fazê-lo (cf. Pinheiro, 1967).

Essas pesquisas mostravam que o Curso Normal não partia da análise da realidade (na linguagem de hoje poderíamos dizer que não realizava *pesquisa da prática*, não possibilitava a *reflexão dos professores*), não preparando os futuros professores para enfrenta-la. O distanciamento entre os cursos de formação e a realidade da escola primária foi assim diagnosticado na pesquisa de Pinheiro (1967: 160): “(...) embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequadas para enfrentar, no futuro, problemas concretos (...) Ao aluno não é dada a oportunidade de refletir sobre os problemas relacionados com a escola primária e que estão a exigir soluções.”

As pesquisas sobre a Escola Normal prosseguiram, especialmente depois que esta foi significativamente modificada pela Lei 5692/71, que tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio.¹² O Ensino Normal passou a ser, a partir de então, apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo sofrido significativas transformações em seu currículo, com redução de sua carga horária específica. A Habilitação Magistério (HEM) assumiu, assim, um caráter difuso no Ensino Médio, perdendo, contraditoriamente, quase totalmente sua dimensão profissionalizante¹³ e distanciando-se da realidade das escolas primárias. As práticas decorrentes dessa medida legal caminharam, pois, na contramão do que apontavam as pesquisas realizadas pelo Inep (cf. Pimenta, 1994).

As pesquisas desse período subsidiaram os debates e as novas propostas amplamente discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), nos anos 1980. De modo geral, apontavam para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior. Para isso, também concorria a intensa discussão sobre os cursos de pedagogia e a especificidade dos pedagogos, muitas vezes identificados também como professores, pois comportavam, dentre suas habilitações, a Habilitação Magistério, que certificava os pedagogos como professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau (antigo Curso Normal). Ora, se poderia formar professores que atuariam nas séries iniciais, também poderia (e mesmo deveria) formar professores para o magistério nessas séries.¹⁴ É importante, sobre o assunto, destacar as experiências que passaram a ser realizadas por diferentes universidades que em convênio com sistemas públicos passaram a formar, nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive se propondo e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo. Esses cursos passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, na medida em que se destinavam a professores que já atuavam, mas sem a formação em nível superior.¹⁵

A produção acadêmica na área de educação foi significativamente impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação na área.¹⁶ Alguns programas tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira.¹⁷ Privilegiando um referencial marxista e gramsciano na análise dos problemas educacionais e da escolaridade no país, configuravam um espaço de resistência à então ditadura militar. Incorporando as contribuições das várias disciplinas que se ocupavam da educação como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Economia, além da própria Pedagogia, produzindo as primeiras dissertações e teses, esses programas foram determinantes para a análise crítica da escola e da educação bem como para o reconhecimento da importância (relativa e não exclusiva) da educação escolar nos processos de democratização da sociedade. Valorização essa que caminhava na perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a com um espaço de contradições.

Estava, assim, aberto o caminho para se colocar a educação e a escola em questão.¹⁸ Inclusive a formação de professores, não apenas para a escola básica, mas para as demais séries, formação essa então realizada nos cursos de licenciatura. As análises produzidas evidenciavam a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação de professores.¹⁹ Essas pesquisas foram produzidas também no âmbito do movimento de revisão dos currículos do curso de pedagogia, que depois se ampliou para a revisão dos cursos de formação de educadores, incluindo as licenciaturas, originando a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

A par da produção acadêmica e das experiências de formação de professores para as séries iniciais que vinham sendo realizadas no âmbito de universidades, durante os anos 1980, após a redemocratização política com a retomada das eleições diretas, governos democraticamente eleitos incorporaram, em seus programas educacionais, muitas das contribuições produzidas nos anos das CBEs. No que se refere à formação de professores, inúmeras foram as transformações ocorridas na então Habilitação Magistério, tendo surgido alternativas que caminhavam na direção de tornar a formação mais diretamente voltada aos problemas que as práticas das escolas apontavam.²⁰ Entendia-se que era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas (cf Pimenta, 1994; André & Fazenda, 1991; Fusari & Pimenta, 1989). Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas nas escolas, possibilitadas por amplos Programas de Formação

Contínua, promovidos por Secretárias de Educação com assessoria de universidade. Uma análise dessas propostas permite que nelas se identifique a importância que colocavam na *pesquisa da prática* como proposta formativa, especialmente quando se referiam aos estágios.

Para elaboração dessas propostas foi muito significativa a contribuição das pesquisas qualitativas e de análise do cotidiano escolar.²¹ Ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocava em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e a contínua, através especialmente dos estágios.²²

Ao mesmo tempo, crescia o entendimento da importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando corpo na Proposta para o texto legal da nova LDBEN, que foi aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988.²³ O texto que passou a integrar a LBDEN/96, resultado de inúmeras pressões, apenas em parte contemplou as demandas dos educadores no que se refere à formação de professores para as séries iniciais. Manteve-se no nível médio, por mais dez anos. Para realiza-la no nível superior, no entanto, em vez de se valer das inúmeras pesquisas e experiências que vinham sendo realizadas pelos governos estaduais e pelas universidades que já apontavam para a importância do fortalecimento destas na realização dessa formação, criou-se uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da universidade e cujo modelo já vinha sendo amplamente questionado em diferentes países que haviam optado por esse caminho, como por exemplo, Argentina, Portugal, Espanha, dentre outros.²⁴ Essa instituição não desenvolverá *pesquisa*, mas tão-somente *ensino*, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado.

No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1980 e a da LDBEN de 1996, o então Ministério de Educação,²⁵ com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo o país, realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), precedida de encontros regionais, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), que seria nas palavras do então ministro implementado “(...) Com os recursos constitucionais [acrescentados de outros, como Banco Mundial], mas fundamentalmente os que existem e estão assegurados pela Constituição” (Anais da Conferência Nacional de Educação, 1993: 11). Desse Plano consta, fato inédito, um amplo acordo, negociado e assumido entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definida num piso salarial mínimo.²⁶ Pela primeira vez, nos anos recentes, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários). Contribuiu para isso a intensa movimentação dos sindicatos de professores empreendida nos anos 1980. Com a assessoria de intelectuais das universidades, os sindicatos foram incorporando e produzindo conhecimento que lhes permitia avançar, a partir das tradicionais lutas por melhores salários, para a importância de melhor se explicar as demais condições necessárias ao exercício profissional, com vistas a uma melhoria da qualidade das escolas. Aí foi se colocando em pauta as questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo subsequente, que passou a normalizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua.

A partir dessa breve retrospectiva sobre a formação de professores em nosso país, pode-se perceber as preocupações temáticas que configuraram o solo que acolheu as colaborações dos pesquisadores estrangeiros. Numa tentativa de síntese, pode-se apontar os seguintes: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a

contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escolha?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? de onde vêm? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores.

Foi nesse solo profundamente revolvido que as contribuições de Nóvoa, Alarcão, Schön e outros foram bem vindas. Ao menos para que pudéssemos olhar para outras experiências, considerando-as como um dos possíveis critérios para analisar as nossas questões, caminhos e propostas.

6. A centralidade nos professores como fundamento de políticas educacionais: de possibilidades e de críticas.

Nos países que adentraram por um processo de democratização social e política, nos anos 1980, saindo de longos períodos de ditadura como Espanha e Portugal, identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo. O que levou esses países a realizarem significativas alterações nos seus sistemas de ensino, elevando a formação dos professores da escola básica para o nível superior (fenômeno que ainda se encontra em processo), investindo na formação inicial e contínua, no desenvolvimento das instituições escolares e elevando o estatuto de profissionalização dos professores, incluindo a reestruturação do quadro de carreira, das condições de trabalho e dos salários. Nesses países, os temas acima referidos ganharam espaço nas universidades e nas pesquisas, colaborando para a proposição das políticas educacionais e de formação de professores, o que ocorreu também nos sindicatos, às vezes em colaboração com as universidades e com os sistemas públicos.²⁷

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática. O que é o contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização.

A bibliografia produzida nesses países foi amplamente difundida no Brasil, a partir dos anos 1990, especialmente com a obra de divulgação coordenada por Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação*, 1992. Esse livro contempla textos de autores de países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, o que evidencia a rápida apropriação e expansão dessa perspectiva conceitual. Também nesses países, especialmente Espanha, se produzirá, nas universidades, importante crítica às teorias de Schön e de Stenhouse, o que pode ser analisado nas obras de Gimeno Sacristán, (1992, 1994 e 1999); Pérez-Gómez (1991, 1992 e 1995) e Contreras Domingo (1997),²⁸ dentre outros, como vimos. A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se *compreender* o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança.

Em decorrência também de extenso e significativo intercâmbio entre seus pesquisadores e os colegas estrangeiros, assistimos a uma rápida apropriação e expansão dessa perspectiva conceitual no Brasil. O que explicaria essa apropriação? Por que essas idéias foram férteis em nosso meio acadêmico e político? Qual o cenário das pesquisas sobre formação de professores em nosso país? O que já havíamos produzido? Quais cenários sociais e políticos tínhamos sobre formação de professores, escolaridade, democratização escolar e social? Quais as demandas que estavam colocadas aos pesquisadores e às políticas de formação? Como se configuravam essas políticas?

Mas essa perspectiva conceitual também tem sido rechaçada, às vezes, com excessiva veemência no meio acadêmico. Talvez por certo temor (ou xenofobia), uma vez que questiona os limites do ideário de formação de professores predominante entre nós. Além do desprestígio que sofrem na própria academia e nas agências de financiamento de pesquisas, os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação. Muitas vezes seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores.²⁹

Apropriado rápida e excessivamente, de um lado, e descartado também rapidamente, por outro, parece-nos oportuna a empreitada de análise crítica do conceito *professor reflexivo* no Brasil.

6.1 – A centralidade nos professores nas políticas neoliberais³⁰

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

Quais seriam estes desafios hoje? Pelo menos dois: a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

No que se refere à sociedade da informação e do conhecimento, é necessário distinguir os dois termos. Hoje a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola, na ótica neoliberal, tenderia a desaparecer, porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo. Nessa perspectiva, a educação se resolveria colocando os jovens e as crianças diante das informações televisivas e internéticas. Portanto, o professor poderia também ser dispensado. Um exemplo dessa lógica é a política que vem sendo implantada em diferentes estados, com a instalação do tele-ensino, no qual as escolas são equipadas com redes de televisão que transmitem os programas das disciplinas, gerados por uma central e que coloca os professores como monitores. Essa política permite uma grande economia aos sistemas, pois em cada sala de aula há um monitor no lugar de cinco professores em uma 5ª série, por exemplo. A tarefa destes é proceder a mediação entre os programas de todas as áreas do currículo e os alunos. Essa política ilustra claramente a lógica do estado mínimo, característica do neoliberalismo. Algumas pesquisas sobre esse sistema³¹ têm revelado que os resultados dessa prática empobrecem significativamente a qualidade da aprendizagem, operando uma nova forma de exclusão social pela inclusão quantitativa no processo de escolaridade. No mercado competitivo, por exemplo, esses alunos terão reduzidas oportunidades de inserção.

Reconhecendo, no entanto, a quantidade e a velocidade das informações na sociedade de hoje, cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transforma-las em conhecimento é uma tarefa

primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para *professor* e não para *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.

6.2 – Dos saberes às competências: reduzindo a docência a técnicas

No que se refere ao tema das novas configurações do trabalho, o não-emprego é uma das características da sociedade globalizada das informações. Nesta o trabalho autônomo descarta as conquistas trabalhistas, que são dispendiosas para os empregadores, incluindo o Estado. Para conseguir trabalho e sobreviver, o trabalhador desempregado necessita buscar, por sua conta, requalificações. E aí pode-se compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua transformando a educação em um grande mercado. No que se refere aos professores, por exemplo, nos anos 1980 na América Latina, seus já baixos salários foram corroídos por uma inflação galopante, levando-os ao multiemprego ou ao abandono da profissão. A consequência foi um aumento de professores não-diplomados, leigos, com precária estabilidade e em precárias condições para ensinar. Os programas econômicos adotados para conter a inflação, por sua vez, aumentaram os problemas sociais gerando maior pobreza e trazendo para a escola e seus professores novas demandas de atendimento, o que gerou o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, por parte do estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que articula a formação inicial e ao desenvolvimento das escolas. Nesse quadro, “são ilusórias as propostas de baratear a formação (...) em licenciaturas rápidas ou curtas, que são apenas um verniz que dá títulos; a educação superior [nas universidades, acrescento] deve ser requisito para formar professores” (Sandoval, 1996: 10-11).

No entanto, no que se refere aos professores, o trabalho ainda se realiza, em sua maioria, sob a forma de emprego, apesar de já se anunciarem novas formas, como o trabalho autônomo e terceirizado (há escolas que contratam os serviços de professores de Educação Física, por exemplo, através de academias). E outras, como a monitoria, que altera a identidade dos professores em termos dos saberes necessários e do significado destes na formação dos alunos.

Quais as consequências das mudanças na empregabilidade para a organização e o funcionamento da escola?

Há alguns anos nos debatíamos com a questão da divisão do trabalho no interior da escola, apontando as graves consequências que o trabalho fragmentado com os conhecimentos trazia à qualidade da escolarização. A crítica a esse modelo é a de que o ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta, e por vezes inviabiliza, pensar a relação conhecimento – sociedade e a contribuição que os saberes disciplinares podem oferecer às problemáticas humanas e sociais. O projeto coletivo e interdisciplinar da escola aponta possibilidade para a superação dessa fragmentação. Ora, terceirizar e despojar os professores de suas especializações nas áreas do conhecimento torna impossível o projeto de escola coletivamente construído, a partir da reflexão sobre os problemas da educação escolar. É nessa reflexão conjunta que se confere o significado às áreas de conhecimento. Assim, por exemplo, na área de Educação Física, trabalhar o corpo como desenvolvimento físico, emocional, comunicacional na escola é muito diferente de trabalhar-lo como consumo, o que ocorre nas academias. São perspectivas educacionais muito diferentes.

A partir desse breve panorama da sociedade neoliberal, é possível perceber que a centralidade nos professores posta pelas demandas de democratização nas sociedades que haviam saído de períodos de ditadura e que buscavam a implantação de um modelo da social-democracia que propiciasse uma maior e mais efetiva justiça e equidade social, econômica, política, cultural, na qual a escolarização (e os professores) teriam contribuição fundamental, também se faz presente, com outra direção de sentido. Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das

vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de *professor reflexivo*, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. Ou são efetivamente implantados, como as políticas de *formação contínua*, mas fragmentadas como vimos. Ou ainda as reformas na *formação inicial* que estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação, e mesmo da desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e mesmo dos sistemas de ensino.

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. Ou por isso mesmo. E, quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regras, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas.

Por outro lado, sob a ameaça de perda do emprego real ou mesmo simbolicamente através do desprestígio social de seu trabalho, e também frente às novas demandas que estão postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, são eles instados a uma busca constante de cursos de formação contínua, muitas vezes às suas expensas. Nessas políticas os professores também adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras *competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) e o de *qualificação* (no caso do trabalho). Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento, como se pode perceber a partir da citação a seguir:

Na França, até o início dos anos 1980, a área de recursos humanos utilizava-se da noção de qualificação (...) a temática da qualificação construiu-se o desenvolveu-se em universos sociais com organizações aparentemente estáveis, onde as pessoas adquiriam os saberes que lhes permitiam assumir postos de trabalho estáveis. Aos poucos, com as recentes mudanças ocorridas no setor produtivo, esta situação se alterou, originando uma distância entre o conjunto de saberes que o trabalhador detém e o conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho. (...) A noção de competência emerge nesse contexto. (Silva, 1994: 94, sobre Dugué, 1996, Dugué, Lê Botef, Minvielle, 1996).

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. “O capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador” (Silva, 1999:87). O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes / qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também, os definem e os reinterpretem, a partir do que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (cf. Hargreaves, 1996).

Por outro lado, o termo também significa teoria e prática para fazer algo; conhecimento em situação. O que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz

(visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quês). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências.

Assim, cabe indagar:

Será a escola [e os cursos de formação de professores, acrescentamos] responsável pelo desenvolvimento de competências, ou será ela responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida, somando à educação obtida na escola sua experiência de vida e de trabalho? (Silva, 1999:101)

Essa lógica coloca no trabalhador a responsabilidade para estar permanentemente buscando novas competências. O que está disponível no *mercado da formação contínua*, em que se estão transformando os programas de educação.

7. Uma síntese: projetos em confronto

A análise empreendida no presente texto coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.

As críticas apresentadas indicam os seguintes problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto. Essas críticas emergem não apenas de análises teóricas dos diferentes autores, mas também de pesquisa empíricas que realizamos.³² A partir delas é possível apontar possibilidades de superação desses limites que sintetizamos a seguir:

a) *Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo*; ou: da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético.

b) *Da epistemologia da prática à práxis*; ou: da construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis).

c) *Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade*. Ou: 1) instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir de problematização das mesmas e da realização de projetos de coletivos de investigação, com a colaboração da universidade; 2) reforçar a importância da universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade existente (as escolas, por exemplo) como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa é o eixo central.

d) *Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional*. Ou: considerar o desenvolvimento profissional como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional (experiências próprias e dos demais) e as condições concretas que determinam a ambos. Assim, “a prática profissional implica na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho incitando-os a se colocarem em outro patamar de

compromisso com o coletivo profissional e com a escola” (Almeida, 1999: 45-46).

e) *Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores*

Esses desdobramento e possibilidades colocam em evidência que estamos nos referindo a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens. Os professores e as escolas não são considerados, portanto, como meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas gestadas de fora. Para isso, o investimento na sua formação inicial e no desenvolvimento profissional e o investimento nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com qualidade que se requer, é grande. São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

Esse projeto confronta com os projetos da sociedade neoliberal, que investe tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo que des-qualifica a escola e os professores.

Concluindo

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão política-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal,³³ que não apenas transformaram as condições de *formação* dos professores, mas também significativamente sus condições de exercício profissional com *jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro.

Ainda sobre a questão da apropriação dos conceitos, algumas hipóteses.

A perspectiva da reflexão em análise foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores brasileiros na área. Por sua fertilidade, como vimos. Mas também muitas vezes descontextualizada, sem um estudo mais consistente sobre suas origens, sem uma análise crítica. São poucas as pesquisas empíricas que os colocam à análise, sob suspeita, para verificar suas possibilidades e seus limites em contextos situados, numa atitude que permita o emergir de critérios de validação. A ausência desses cuidados que são característicos do pesquisador, da mesma maneira que gera uma apropriação generalizada, banalizada e meramente discursiva, também tem levado a um rápido e apressado descarte, como se a moda já tivesse sido superada.

Por outro lado, também se observa uma tendência em proceder a uma tecnicização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo

formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas. Essa tendência é forte em setores expressivos de universidades norte-americanas e inglesas e vem subsidiando políticas governamentais, especialmente no Brasil e no Chile.

Alguns indicadores dessas políticas podem ser identificados, por exemplo, numa atitude de sistemática desqualificação das universidades como espaços formativos. Também presentes na desqualificação dos professores com a transformação de seus saberes em *saberes-fazer*, diretamente ligados à operacionalização do ensino e com a definição de novas identidades dos docentes transformando-os em tutores e monitores da aprendizagem. Neste caso, os saberes de que necessitam são simplificados em competências, o que resulta em menores investimentos em sua formação. As justificativas se circunscrevem à rapidez com que a sociedade veicula informações, o que dispensaria o trabalho dos professores com estas na direção de transformá-las em conhecimento e sabedoria, conforme propõe Morin, em seu livro *A cabeça bem feita*, 1999.

Também se observa o ampliação dos programas de formação em nível superior destinados a professora que já atuam nos sistemas de ensino, o que em si não é indesejável. A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na *certificação* do que na *qualidade* da formação.

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo empreendida neste texto permite superar as suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. Discurso que se reveste de inovação, porque se apropria da contribuição de autores estrangeiros contemporâneos e dos termos novos que decorrem de suas teorias. No entanto, ignoram ou mesmo descartam a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares.

Assim, a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito, evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticas e reflexivos*.

Referências Bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)*. Tese (doutorado) — FEUSP, São Paulo: 2000.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 22, nº 2, 1996.

ALMEIDA, Célia S. *Projeto do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: magistério das séries iniciais do ensino fundamental*. Cuiabá: UFMT, 1996.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Tese (doutorado) — FEUSP, São Paulo: 1999.

ANAIS DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: MEC, 1993.

ANAIS DA I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Cortez, 1981.

ANAIS DA II CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: São Paulo: Cortez, 1982.

ANAIS DA III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: São Paulo: Loyola, 1984.

ANAIS DA IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: São Paulo: Cortez, 1988.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli; FAZENDA, Ivani C. A. *Proposta preliminar para as disciplinas Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionando HEM e Cefam*. São Paulo: SE / CENP, 1991.

ANFOPE. *Documentos finais dos VI, VII e VIII Encontros Nacionais*. 1992 / 1994 / 1996.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

BODIÃO, Idebaldo S. *Sobre o cotidiano das classes de tele-ensino de uma escola da rede pública estadual do Ceará*. Tese (doutorado) — FEUSP, São Paulo: 1999.

BRAGA, Kátia Regina. *A universalização do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber: o caso de Camocim*. Dissertação (Mestrado) — UECE, Ceará, 1997.

BREZINSKI, Íria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG — Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, nº 68, pp. 80-108, 1999.

CANDAUI, Vera Maria F. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación – hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1995.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *A prática do orientador de aprendizagem na TVE-CE. Um estudo comparativo das décadas de 1980 e 1990: caso de Boa Viagem*. Fortaleza: UFC, 1998.

CAVALCANTE, Margarida. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTRERAS, Domingo José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, Luiz. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1998.

CYSNEIROS, Elza. *Professores – profissão*. Dissertação (mestrado) – Niterói: UFF, 1980.

- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.
- DUGUÉ, Élisabeth; LE BOTERF, Guy; MINVIELLE, Yvon. *Définition des Compétences. Strategies E Compétences*, Paris, nº 6-7, março-abril, 1996
- ELLIOT, John. *Reconstructing teacher education*. Londres: The Falmer Press, 1993.
- FARIAS, Manoel S. *Formação de professores das 4 primeiras séries do 1º grau no Estado do Acre*. Dissertação (Mestrado), São Paulo: PUCSP, 1993.
- FÁVERO, Maria de L. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 168, Inep / MEC, 1987.
- _____. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores – pensar e fazer*, São Paulo: Cortez, 1992.
- FAZENDA, Ivani C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.
- FIORENTINI, Dario et al. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FONSECA, Marília. “Os financiamentos do Banco Mundial como referência para a formação do professor”. In: BICUDO; SILVA Jr. *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia R. *A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia*. Tese (doutorado) – FEUSP, São Paulo: 2001.
- FUSARI, José C.; CORTESE, Marlene. Formação de Professores a nível de 2º grau. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 68, 1989.
- FUSARI, José C.; PIMENTA, Selma G. *Proposta curricular para a habilitação magistério 2º grau*. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1987.
- _____. *Proposta de reestruturação curricular da habilitação magistério*. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 1989.
- GATTI, Bernadete; ROVAI, Angelina. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigo cursos Normais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 20, 1977.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. La desregularización del currículo y la autonomía de los centros escolares. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, 1994.
- _____. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ. *Comprender y transformar la escuela*. Madri: Morata, 1992.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona / Madrid: Paidós / MEC, 1990.
- GONÇALVES, Carlos L.; PIMENTA, Selma G. *Revendo o ensino de 2º grau — Propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GUIMARÃES, Valter. *Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás*. Tese (Doutorado) — FEUSP, São Paulo, 2001.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (eds.). *Reflection. Turning experience into learning*. Londres: Kogan Page, 1985.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEEN; ANDREWS (eds.). *Staff development for school improvement*. Filadélfia: The Falmer Press, pp. 73-90, 1987.

_____. Some ambiguities of Stenhouse's notion of. *The teacher as researcher: Towards a new resolution* (The Lawrence Stenhouse memorial lecture. Conferência pronunciada da reunião anual da BERA — 30/08 a 02/09/1989). University of East Anglia.

LAWN, M.; OZGA, J. Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores. *Revista de Educación*, nº 285, 1988.

LÉLIS, Isabel. *A formação do professor para a escola básica: da denúncia ao anúncio de uma nova prática*. Dissertação (Mestrado) — PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1983.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998a.

_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998b.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação — visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação E Sociedade*, Campinas: Cedes, nº 68, pp. 239-277, 1999.

LIMA, Maria Socorro L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado) — FEUSO, São Paulo, 2001.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

MARIN, Alda J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, Ilma A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

MEDIANO, Zélia et, at. *Repensando a Escola Normal*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1987.

MENEZES, Luiz C. (org.). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MONTEIRO, Silas B.; SPELLER, Paulo. "Formação de professores e as questões da pós-modernidade". In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: EDUFMT, v. 8, nº 13, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely. *Os sentidos da formação contínua, o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Tese (Doutorado) — Unicamp, Campinas, 2000.

PEREIRA, Luiz. *Magistério primário numa sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.

PÉREZ GOMEZ, Angel. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992.

_____. Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. *Volver a pensar la educación (V. II) Prácticas y discursos educativos*. (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa:

Dom Quixote, 1992.

_____. *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. Universidade de Genebra, 1998a.

_____. *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?* Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. Universidade de Genebra, 1998b.

PICONEZ, Stela. *A habilitação específica de 2º Grau para o magistério; expectativas e necessidades de sua clientela*. Dissertação (Mestrado) — FEUSP, São Paulo, 1998.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Para uma re-significação da Didática — ciências da educação, pedagogia e didática. (Uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997a, pp. 19-76.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997b, pp. 37-70.

_____. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA (org.). *Confluências e divergências entre didáticas e currículo*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 153-176.

_____. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A pesquisa em didática (1996-1999). In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. (Home-page GT Didática da Anped: http://sites.uol.com.br/s_monteiro/anped).

PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (org.). *Formação continuada*. Campinas: Papyrus, 2000.

PINHEIRO, Lúcia M. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. II Conferência Nacional de Educação. *Anais*. Porto Alegre: MEC/Inep, pp. 125-98, 1967.

RIOS, Terezinha. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SONDOVAL, Lorenzo G. Educação versus Pobreza. In: MENEZES, Luiz C. (org.). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do IX Endipe*. Águas de Lindóia, v. III, 1998.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. nova York: Basic Books, 1983.

_____. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992a.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b, pp. 77-92.

SILVA, Janele B. da. *Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: um estudo preliminar*. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP, São Paulo, 1999.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 3ª ed. Madrid: Morata, 1984.

_____. *La investigación como base de la enseñanza*. 2ª ed. Madrid: Morata, 1987.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998.

VEIGA, Ilma A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and democratization of schools. *Teachers College Record*, v. 92, nº 3, 1991.

_____. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 44-49, 1992.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.