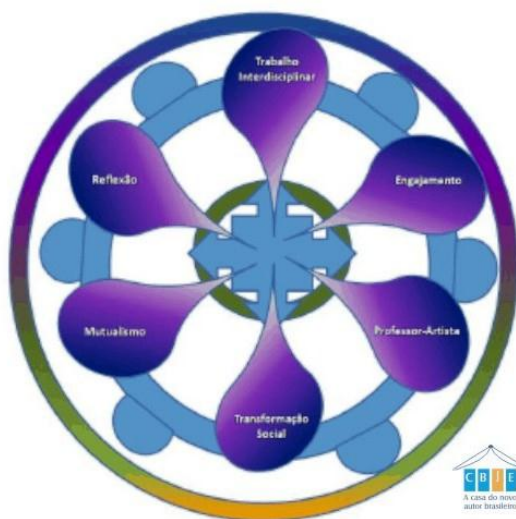


# O TRABALHO E O SABER DOCENTE: CONSTRUINDO A MANDALA DO PROFESSOR ARTISTA-REFLEXIVO

**Raphael Alves Feitosa**  
**Raquel Crosara Maia Leite**



# **O TRABALHO E O SABER DOCENTE: CONSTRUINDO A MANDALA DO PROFESSOR ARTISTA-REFLEXIVO**

Raphael Alves Feitosa  
Raquel Crosara Maia Leite

1ª Edição

Câmara Brasileira de Jovens Escritores

Copyright © Raphael Alves Feitosa  
Raquel Crosara Maia Leite

Câmara Brasileira de Jovens Escritores  
Rua Marquês de Muritiba 865, sala 201 - Cep 21910-280  
Rio de Janeiro - RJ  
Tel.: (21) 3393-2163  
www.camarabrasileira.com  
cbje@globo.com

Agosto de 2011  
Primeira Edição

Coordenação editorial: Gláucia Helena  
Editor: Georges Martins  
Produção gráfica: Fernando Dutra  
Revisão: do Autor

**ISBN 978-85-7810-993-6**

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia, por escrito, do autor.

Obra protegida pela Lei de Direitos Autorais

**Raphael Alves Feitosa**

**Raquel Crosara Maia Leite**

**O TRABALHO E O SABER DOCENTE:  
CONSTRUINDO A MANDALA DO  
PROFESSOR ARTISTA-REFLEXIVO**

**ISBN 978-85-7810-993-6**

Agosto de 2011

Rio de Janeiro - RJ

## Sobre os autores

Raphael Alves Feitosa é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Educação pela UFC. Possui graduações em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UFC. Foi professor de diversas Universidades e Faculdades como, por exemplo, a Universidade Federal do Ceará, Faculdade Aldeia de Carapicuíba - PROJEB, Faculdade de Educação Teológica-PROJEB, além de ter atuado em várias escolas da rede pública e particular de ensino básico como professor das disciplinas Ciências e Biologia. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus de Crateús.

Email: [raphael.biologia@gmail.com](mailto:raphael.biologia@gmail.com)

Raquel Crosara Maia Leite possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Atualmente é professora Adjunto 2 da Universidade Federal do Ceará. É coordenadora do Laboratório de Ensino de Biologia (LEBIO) e coordenadora da área de Biologia do projeto Alterar para: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)-UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em pesquisa em Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de biologia, ensino de ciências.

Email: [raquelcrosara@yahoo.com.br](mailto:raquelcrosara@yahoo.com.br)



## Prefácio

Nesse livro, tentamos explicar algumas ideias e questionamentos. Por exemplo, no capítulo 1, intitulado “Construindo a primeira mandala - o trabalho docente”, temos como plano de fundo a indagação: *O que é preciso para ser um “bom” professor?* Para tentar responder a pergunta, discutimos sobre o trabalho docente num curso de formação de professores.

Já no capítulo 2, denominado de “Construindo a segunda mandala - primeira aproximação de uma tipificação dos saberes docentes”, trazemos a discussão sobre a pergunta: *Qualquer pessoa pode “dar aula”?* No geral, a crença popular é que para ser professor “basta saber a matéria”. Todavia, explanamos os diversos saberes que os professores devem construir para formar sua identidade profissional. Assim, defendemos que é indispensável uma formação específica para a docência.

Por fim, no derradeiro capítulo (“Professores Artistas-Reflexivos: elementos teóricos-epistemológicos para o trabalho e os saberes docentes baseado numa Associação de companheiros de ofício”) trazemos alguns traços teóricos para alcançarmos uma formação de professores baseada nos saberes docentes. Finalmente, destacamos nesse capítulo as associações de companheiros de ofício.

O termo “mandala” está relacionado ao círculo, uma representação geométrica da dinâmica relação entre o ser humano e o universo, entre o micro e o macrocosmo. De fato, a síntese de sua significação cabe na etimologia da palavra mandala, que vem do sânscrito, e significa círculo (FRANCHI, 2002). Ela é um diagrama simbólico usado como um instrumento para meditação, uma vez que atua como uma representação do cosmo, um ponto de união das forças universais. As mandalas são constituídas por uma imagem

arredondada miscigenada por um padrão de forma que se repetem simetricamente em torno de um ponto central. O contorno circular de uma mandala parece expressar o divino e o mundano, a união e a desagregação.

Metaforicamente, da mesma forma que a mandala<sup>1</sup> visa uma união entre os contraditórios do universo espiritual e mundano, nossa meta com esse livro é a construção de uma síntese dialética inicial das diferentes correntes de pensamento sobre a profissionalidade docente.

A mandala é uma forma conectiva de saberes parceiros, num diálogo teórico que é, ao mesmo tempo, harmônico e desarmonico, possuindo como característica a “impureza” teórica. Assim, nosso caminho será guiado por essa mandala, a qual apresenta algumas considerações sobre as técnicas que funcionam como coleta de dados, num diálogo com o mundo concreto. Considerando a mandala como uma “impureza” teórica e metodológica (FROW; MORRIS, 2006), ou seja, atividade fruto de uma escolha política dos pesquisadores em usar diferentes estilos discursivos, admitimos que esse é um ponto importante para nossa reflexão crítica. Recorremos a “impureza” das metáforas, ao utilizar o termo mandala, reconhecemos que ela funcionará na pesquisa como parte do referencial teórico, funcionando como base para construirmos o nosso edifício reflexivo.

Para respaldar nossa escolha, trazemos o pensamento de Maffesoli (1988), no qual a metáfora tem um papel excepcional na pesquisa e na análise teórica, pois ela integra os sentidos à progresso intelectual. O autor afirma que “ela se situa exatamente a meio caminho entre o lugar ocupado pelo sentido na vida social e sua integração no ato de conhecimento” (p. 21).

---

<sup>1</sup> Utilizamos essa metáfora por compreendê-la como relevante para a educação crítica, sem, contudo, nos determos às perspectivas restritamente espiritualistas da educação.



Nessa visão, temos um relevante interesse epistemológico para nosso trabalho, o qual pondo em jogo metáforas, analogias, poderá ser um vetor de conhecimento (idem, p. 192).

Ainda, apresentamos as ideias de Morin (2000, p. 91-92), ao se referir sobre esse assunto. Mesmo sendo uma citação de veras longa, acreditamos que ela é importante para esclarecer nossas concepções:

Uma metáfora revela a visão ou a percepção que se tornaram clichês. É nesse sentido que um poeta diz: “A realidade é um clichê do qual escapamos pela metáfora.” A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta.

Ao levantar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, frequentemente, precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer.

Ressaltamos que essa é uma obra inicial, com apontamentos primeiros, longe de ser um pensamento acabado. Para alcançar tal empreita, iremos iniciar com as ideias mais tradicionais sobre o trabalho do professor. Cabe alertar que, de uma forma muitas vezes implícita, carregamos algumas dessas ideias sobre a profissão docente.



# Sumário

## Capítulo 1

Construindo a primeira mandala - o trabalho docente .....	13
Uma análise geral e uma tipificação do quadro teórico-prático do trabalho docente .....	36
1 – O professor Vocacionado .....	37
2 - O professor Profissional .....	37
2.1 – O professor Profissional Técnico. ....	38
2.2 – O professor Profissional Reflexivo .....	39
2.2.1 – O Professor Profissional Reflexivo, voltado apenas à escola .....	40
I – O Professor Profissional Reflexivo Individual .....	41
II – O Professor Profissional Reflexivo Coletivo .....	41
2.2.2 – O professor Profissional Reflexivo, voltado à escola e à sociedade .....	42
Algumas considerações .....	43

## Capítulo 2

Construindo a segunda mandala – primeira aproximação de uma tipificação dos saberes docentes .....	47
Uma análise geral do quadro teóricos dos saberes docentes .....	59
1. Saberes teóricos da formação profissional .....	59
1.1 Disciplinares .....	60
1.2 Pedagógicos .....	60
2. Saberes curriculares .....	61
3. Saberes experienciais .....	61
3.1 Saberes da vivência social .....	63
3.1.1 Saberes culturais .....	63
3.1.2 Saberes da ética .....	64
3.2 Saberes da experiência pré-profissional .....	65
3.3 Saberes da vivência profissional .....	66
3.3.1 Saberes do contexto .....	66
3.3.1.1 Contexto da escola .....	66
3.3.1.2 Contexto dos(as) alunos(as) .....	66
3.3.2 Saberes de si mesmo como docente .....	67
3.3.3 Saberes da sua filiação profissional .....	67
Algumas considerações .....	68

### Capítulo 3:

Construindo a Mandala do Professor Artista-Reflexivo: elementos teóricos-epistemológicos para o trabalho e os saberes docentes baseado numa Associação de companheiros de ofício .....	69
Introdução .....	69
I. A formação de professores no século XX .....	70
II. A formação de artistas .....	77
III. Formando Professores Artistas-reflexivos: O trabalho docente como uma associação de companheiros de ofício .....	87
I. Trabalho interdisciplinar .....	96
II. Professor-Artista .....	97
III. Mutualismo (colaboração) .....	98
IV. Reflexão .....	98
V. Engajamento .....	100
VI. Transformação social .....	100
Algumas considerações .....	102
Referências Bibliográficas: .....	105

# Capítulo 1

## Construindo a primeira mandala – o trabalho docente<sup>2</sup>

Nas páginas que seguem, apresentamos as nossas interpretações sobre as diversas formas de ver o trabalho docente. Iremos navegar nesse oceano metafórico de ideias.

A intenção deste capítulo é, a partir das concepções da profissionalidade docente presentes na bibliografia veiculada no Brasil e no mundo, apresentar uma proposta de categorização do trabalho de professores, por entender que esta pode se constituir em ferramenta útil para futuras pesquisas que, ao elaborar suas análises, venham a manipulá-las a partir desta tipificação.

Para uma melhor estruturação das informações, subdividimos o capítulo em duas partes: a primeira discursa sobre **o trabalho docente**, a partir de uma revisão na literatura educacional sobre o tema; na segunda, apresentamos nossa proposta de **tipificação do trabalho docente**, na qual utilizamos a revisão bibliográfica encontrada na literatura, mesmo considerando-a “eternamente em construção”, ou seja, um trabalho sempre inacabado.

Não se pretende que os elementos contidos nessa tipificação possa ser consideradas “puros”, nem mutuamente

---

<sup>2</sup> Uma versão resumida desse capítulo foi apresentado no 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (FEITOSA; BODIÃO, 2009).

excludentes, uma vez que não deve ser considerada surpresa eventuais dificuldades em enquadrar, exclusivamente numa tipificação, as práticas de professores específicos.

Mesmo considerando-o um trabalho inacabado, que será aprimorado com futuras contribuições, entendemos que pode dar contribuições interessantes na identificação dos vínculos, nem sempre evidentes, entre as práticas profissionais subjacentes às categorizações apresentadas e correntes educacionais que as subsidiam.

De início, concordamos com Segundo Ghiraldelli-Júnior (2006) ao afirmar que no campo educacional brasileiro, o trabalho do professor<sup>3</sup> é concebido como uma atividade profissional desvalorizada em relação às profissões consideradas nobres, como por exemplo, a medicina e o direito. Levando-se em conta o tratamento social, legal, institucional e econômico que lhe é conferida, é muito comum considerar a profissão do professor como um “bico”, ou seja, um emprego passageiro, ou como uma “vocação”.

Considerando que a escolha pela profissão docente, como em qualquer outro ofício, ocorre em função de aspectos objetivos e subjetivos, o indivíduo procura identificar quais as representações sociais relativas à profissão escolhida e procede a uma auto-avaliação, buscando detectar características pessoais condizentes com o perfil profissional esperado.

Romero (1997) discute esse problema ao ponderar que aceitamos um “bico” quando não conseguimos um emprego melhor que garanta uma renda mensal adequada, pois o “bico” geralmente não oferece satisfação pessoal e é considerado uma atividade transitória, facilmente abandonada quando recebemos uma oferta melhor de trabalho:

---

<sup>3</sup> Utilizaremos o termo genérico “professor” referindo-se a homens e a mulheres, para não deixar a leitura do texto enfadonha; ressaltamos que respeitamos as relações de igualdade entre os gêneros, e não queremos, de forma alguma, desrespeitar as mulheres.

Essa maneira de conceber a profissão de professor é muito comum entre aqueles que lecionam no ensino fundamental e no 2º grau, embora, no nível do discurso, considerem que possuem uma “vocação” para exercer essa atividade (p. 36).

Para esta autora, a tendência de considerar o professor como um “vacionado” para essa profissão se deve à influência do universo simbólico, advindo do termo latino “vocare”, que significa “chamar”. Assim, o indivíduo que estima possuir uma vocação atende a um apelo divino e deve desenvolver a sua incumbência, não visando ao contentamento de suas próprias necessidades. Existe uma tendência de considerar essas pessoas como predestinadas, agraciadas com o dom de ensinar. Vale ressaltar que essa escolha da profissão, baseada num chamamento, pode ter contribuído para um precário investimento do Estado na capacitação docente, agravando ainda mais suas dificuldades para lecionar. Finalmente, ainda segundo Romero (1997), essa tendência de trabalho docente baseada numa acentuada importância em “suportar” foi predominante no início século XX no Brasil (apesar de considerarmos fortes indícios de que este modelo permeou o passado brasileiro desde os tempos da Coroa Portuguesa).

Ainda de acordo com Ghiraldelli-Júnior (2006), na segunda metade do século XX, a educação brasileira foi dominada por uma concepção tecnicista, associada ao modelo da racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas na prática profissional. Esse padrão baseia-se em três pressupostos básicos: primeiramente, na convicção de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes, ainda que, cada vez mais, ela se afaste da prática rotineira; em segundo lugar, que o

conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação inicial de professores prepara o aprendiz para os problemas e exigências da prática real da sala de aula e, finalmente, que há uma ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas (PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

Nesse modelo dominante, os currículos de formação profissional tendem a separar o universo “acadêmico” do universo da “prática”. Os docentes formados no âmbito da racionalidade técnica são constituídos como técnicos, que ao final de seus cursos de licenciatura, veem-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade escolar. De acordo com esta visão instrumentalista de ensino, há a tendência a aplicar modelos e técnicas que são externos à realidade escolar, elaborados por especialistas, pouco contribuindo para o seu fazer docente fato assinalado, por exemplo, por Tardif (2000):

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (p. 18).

Ademais, no âmbito do paradigma da racionalidade técnica, predomina a crença de uma ciência neutra e verdadeira, posta como solução para os problemas sociais, tornando os sujeitos submissos perante as novas divulgações científicas, vistas como melhores por serem cientificamente “comprovadas”. A partir deste quadro gera-se uma visão de que



qualquer pessoa pode ser professor, desde que tenha domínio sobre o conteúdo científico e sobre as técnicas pedagógicas (CAVALCANTE *et al.*, 2006).

Uma consequência dessa formação inicial é que quando começam a trabalhar, os novos professores se vêem obrigados a fazê-lo sem qualquer acolhimento institucional, aprendendo seu ofício na experiência prática, com decorrências imediatas (BODIÃO, 2007). Esse período de transição entre a vida de estudante e o mundo do trabalho, é marcado por conflitos decorrentes do encontro com a dura e complexa realidade do exercício profissional, donde decorrem momentos de desilusão e desencantos com a profissão; como consequência, muitos professores novíços acabam desistindo do magistério nesses primeiros anos da experiência profissional.

No início dos anos 90, do século passado, emerge, no cenário educacional internacional, um novo paradigma, denominado “formação reflexiva do professor”, cuja origem tem como marco referencial os trabalhos Dewey (1959) e encontra em Schön (1995) um importante articulador.

O enfoque que Dewey dava à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de “fazendo e aprendendo”. Já os pressupostos de Schön, começaram a ser difundidos por meio de seus livros “The Reflective Practitioner” e “Educating the Reflective Practitioner”, que parecem ter contribuído para popularizar as teorias sobre a epistemologia da prática. No Brasil, em especial, as ideias de Schön foram difundidas, inicialmente, na obra organizada pelo português Antônio Nóvoa, de título “Os professores e sua formação”, e em seguida, no ano de 2000, com a publicação do livro “Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem”.

Schön afirma que para ser um professor reflexivo não basta uma reflexão esporádica, pelo contrário, a reflexão deve ser permanente, diária, embasada na prática do dia-a-dia do

trabalho docente. Essa reflexão permanente deve ser o fator que proporcionará uma mudança nas atitudes dos professores. O autor postula que o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva deve estar assentada em quatro ideias centrais: o “conhecimento-na-ação”, a “reflexão-na-ação”, a “reflexão sobre a ação” e, finalmente, a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”.

Para esse autor, o *conhecimento na ação* é o conjunto de saberes<sup>4</sup> interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A *reflexão na ação* é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é um instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação (SCHÖN, 1995).

A *reflexão sobre a ação* é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. Nesse momento, também poderá ser realizada a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Pode-se dizer que o seu saber pedagógico estaria sendo elaborado pela *reflexão na ação e reflexão sobre a ação*, isto é, pela reflexão empreendida durante e depois da ação. Ainda, a reconstrução

---

<sup>4</sup> Saberes são abordados neste livro de forma ampla, como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades dos grupos informantes.

da identidade do professor, compreendido como um profissional dotado de certa autonomia, dar-se-ia com o processo de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Dentre as diversas metáforas que emergiram sobre o papel do professor, cita-se o professor como *practicum* reflexivo (SCHÖN, 1995). A importância da reflexão é evidenciada, enfatizando-se que, na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir. Ser um *practicum* reflexivo nessa acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e (re)elaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Schön (2000), ao valorizar a experiência e a reflexão (reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação), propõe uma formação profissional baseada num *practicum* reflexivo, ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento implícito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ação. Nessa visão, os docentes têm de se assumir como produtores reflexivos da sua profissão.

Schön (1995) advoga que para se tornar um *practicum* reflexivo não bastam reflexões esporádicas, reafirmando a necessidade da implantação de processos diários, embasados na prática cotidiana do trabalho docente. Para ele, é esse “diálogo” com as situações do dia-a-dia que permite que aspectos ocultos da realidade evidenciem-se, criando novos marcos de referências, com novas formas, com diferentes perspectivas de percepção e ação. Dessa forma, o trabalho docente passa a

desenvolver-se com criatividade onde o professor, na superação dos obstáculos do dia-a-dia, também precisa desenvolver ações não planejadas, que se apresentam como suas respostas aos desafios que a prática lhe impõe; essa prática configura-se, assim, como processo de auto-formação que decorre das necessárias reflexões mobilizadas para equacionar as incertezas e conflitos do cotidiano.

Vale ressaltar que existem críticas ao pensamento do “professor reflexivo” de Schön, como por exemplo, o trabalho de Arce (2001). Essa autora afirma que as ideias de Schön podem acabar por desvalorizar o conhecimento acadêmico na formação de futuros docentes, pois se baseiam numa pedagogia pragmática afinada com o neoliberalismo. Como uma possível consequência desse processo na formação inicial de professores, pode-se desencadear a “formação do professor a ser aligeirada (p. 265)”.

Por sua vez, Alarcão (2007) mostra que é necessário uma superação desses marcos das atuações individuais, sublinhando a importância das reflexões coletivas, que devem ser entendidas como atividades institucionais; para se justificar, ela afirma:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (p. 44).

Pimenta (2006) defende que se repense o emprego da terminologia professor reflexivo, referindo-se aos riscos de esvaziamento da terminologia nas discussões acerca do

professor e de sua prática. Argumenta que a transformação crítica da prática docente e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula solicitam, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado sócio-político. A reflexão implicaria a análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre. Assim, o trabalho docente deve buscar a transformação social dos educandos e da sociedade como um todo interdependente.

O trabalho docente, nesse sentido, passa a ser visto como uma atividade de criatividade no qual o professor, na resolução dos obstáculos do dia-a-dia, desenvolve ações não planejadas (imprevisibilidade), que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação inicial e continuada, da trajetória profissional, crenças pessoais, etc.). Ou seja, a prática é marcada por incertezas e conflitos, onde o profissional passa a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, retornam a sua auto-formação (BRITO, 2006).

Libâneo (2006), ao discorrer sobre essa temática, ressalta os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia do professor reflexivo (ou “reflexividade”, como o autor prefere fazer referência a este modelo profissional). O autor afirma que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos, e buscando a transformação do contexto sócio-político-cultural.

Pimenta (2006), referindo-se ao saber docente, confirma que é na prática refletida (ação-reflexão-ação) que esse conhecimento se constrói e se reconstrói, na inseparabilidade

entre teoria e prática. Para essa autora a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, decorrendo da postura crítica do professor sobre a sua prática profissional, o que implica refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Ela pondera sobre a postura docente nas relações com alunos e alunas, bem como nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural. Assim, o modelo do prático reflexivo inicialmente proposto por Donald Schön, sofre uma importante contribuição dos seus críticos (ARCE, 2001; ALARCÃO, 2007; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006).

As práticas docentes críticas-reflexivas podem, eventualmente, enfrentar barreiras. Reconhecemos as limitações e dificuldades das instituições de ensino e do professor para colocar em ação a prática reflexiva. Todavia, os estudos constataam que o docente ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o professor toma no exercício profissional.

Refletir *na* e *sobre* a prática traz a consciência de que refletir, além de propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, pode conduzir o profissional docente a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes “aplicados”. Nesta análise devemos ressaltar dois aspectos importantes: o primeiro refere-se à dificuldade de efetivação da prática reflexiva quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo. A reflexão na perspectiva de Schön implica um atividade isolada (BRITO, 2006). O segundo aspecto que nos parece central é que: o conhecimento vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente na ação institucionalizada. É preciso ter uma sólida base teórica, a qual poderá subsidiar a solução dos

obstáculos que ocorrem no cotidiano escolar. É decorrente desta visão reduzida, onde basta “refletir na prática”, que se faz crítica ao conceito de professor reflexivo. A reflexão não pode ser situada apenas nos espaços estreitos da sala de aula, e sim, é preciso avançar sobre a ação institucionalizada com uma reflexão sobre a reflexão na ação, baseada, inclusive na literatura educacional (ARCE, 2001).

No que diz respeito à formação de professores há de se operar uma mudança que busque a *práxis* (ação-reflexão-ação), pois ela é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (FREIRE, 2005).

O processo humano de reflexão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas, a ação puramente, não constitui em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. A separação de teoria e prática se constitui na negação ontológica do ser humano. A alienação está na separação e dissociação entre teoria e prática.

Por outro lado, para autores como Freire (2005), Giroux (1992), Libâneo, (2006) e Pimenta (2006), não basta refletir coletivamente (tampouco apenas individualmente). É preciso superar outro obstáculo: esta reflexão da prática docente deve ser realizada com o coletivo dos atores sociais da escola, e, sobretudo, deve ter uma função política<sup>5</sup> e crítica, onde “mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2005, p. 64).

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que a amplitude da conotação “política” nas frases anteriores, se refere a uma opção de escolha feita pelos atores sociais, e não a uma ligação a um partido político específico.

Logo, para superarmos as dificuldades do cotidiano dos professores, é de grande estima a união entre reflexão e ação (*práxis*) como a força basilar hábil para transformar a educação no contexto do mundo atual (FREIRE, 2005). Dessa forma, deixamos de considerar os docentes de maneira abstrata, como um grupo separado dos outros.

Paulo Freire afirma que a educação é um ato político; para ele, o trabalho docente não é uma atividade neutra, pois ela se reveste de características ideológicas, uma vez que toda ação educativa representa uma postura política, sendo o professor responsável pelo que está propondo. O ato de educar-aprender revela a intenção da prática educativa, envolvendo seres humanos situados num dado momento histórico, como afirma o autor:

Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1997, p. 54).

Aderindo às ideias da educação como ato político de Paulo Freire, destacamos a perspectiva de encarar o trabalho docente como um trabalho intelectual. Essa categoria é proveitosa, pois ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em



contraste com sua definição em termos meramente instrumentais ou técnicos. Ademais, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles defendidas e utilizadas. Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nessa perspectiva, destrói-se o mito de que a natureza do trabalho intelectual é determinada por uma posição de classe social: “este modo de colocar a questão entra em choque com preconceitos de casta” (GRAMSCI, 1988, p. 11).

Um grande pensador que denota essa perspectiva é Antônio Gramsci. Para o autor, “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (idem, p. 7). Nesta perspectiva, ele denota uma concepção para o termo “intelectual” diferente da leitura popularmente ligada ao termo: para Gramsci, o intelectual é o trabalhador que realiza uma função social que não está predominantemente ligada ao trabalho eminentemente físico (como os professores, por exemplo); já no pensamento popular, o termo representa uma pessoa de pensamento genial e/ou teórico.

Ainda seguindo as ideias de Gramsci, para se distinguir os intelectuais dos não-intelectuais devemos levar em conta “a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 1988, p. 7). Assim, ele expande o conceito de intelectual:

[...] eu próprio dilato muito a noção de intelectual e não me refiro à noção corrente que se restringe aos grandes intelectuais. Essa dilatação influi também sobre certas

determinações do conceito de Estado que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercivo para conformar a massa popular a um tipo de produção e economia de um movimento determinado) e não como equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional exercido através das organizações assim chamadas privadas, como por exemplo, a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e precisamente na sociedade civil agem os intelectuais especificamente [...] (GRAMSCI, 1965, apud NOSELLA, 1992, p. 93).

Nesse sentido, Gramsci preocupa-se com o papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Suas ideias sobre educação surgem desse contexto. Ele apresenta os trabalhadores como intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção. Toda a aglutinação em torno de um processo econômico precisa dos seus intelectuais para se apresentar também com um projeto específico de sociedade (e também de educação):

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão

homogeneidade ou consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 1988, p. 3-4).

A cultura exerce um papel fundamental no aparelhamento da sociedade. E Gramsci busca compreender o papel dos intelectuais na organização da cultura. Assim, ele demonstra que os intelectuais estão ligados a sociedade civil, ou seja, o lócus relacionado aos aspectos não coercitivos do governo de classe que confere conteúdo ético e hegemônico ao Estado, através do consenso e controle das massas operárias. Essa apreciação da sociedade civil é um conceito-chave para compreender as complexas articulações de uma formação social moderna. A sociedade civil é o centro de contado no qual as classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade. Para o autor, as principais instituições da sociedade civil que criam a hegemonia intelectual e o consenso moral são: o Partido Político, a Igreja, a Imprensa e a Escola.

Nesta perspectiva, Gramsci arquiteta a sociedade política como uma extensão da sociedade civil, formulando o seu conceito de superestrutura (Estado ampliado):

Para ele, o momento político-militar consolida a direção econômica e ideológica de uma classe social. De acordo com o grau de vinculação à sociedade civil, a sociedade política poderá assumir muitas formas. Quando ela ganha autonomia em

relação à sociedade civil, tem-se uma ditadura pura e simples. Quando ela depende da sociedade civil, pode-se falar de uma hegemonia política, exercida pela classe social que dirige politicamente a coerção (MAGRONE, 2006, p. 359).

Assim, o autor consolida a relevância dos seus estudos sobre a educação, em busca de formular uma proposição de organização escolar que fosse adequada ao momento em que a Itália vivia no início do século XX. Em especial, Gramsci dedica-se ao papel dos intelectuais na manutenção ou reformulação da hegemonia social e cultural. Visando modificar o panorama hegemônico de seu tempo, ele alerta para a importância dos intelectuais na formação e/ou manutenção do *status quo* estrutural (das relações de produção capitalista) e superestruturais (da relação social e política).

Para tanto, Gramsci, em contraposição às teorias que na sua época defendiam a elitização dos intelectuais - que se assustavam com o avanço das massas, que desprezavam a democracia popular ou separavam a política da ciência - valoriza o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais conectando-os com as lutas políticas das massas populares. Assim, ele retrata a profunda relação dos intelectuais com as camadas populares, reconhecidas como portadora de sujeitos ativos possuidores de criatividade, promovendo dessa forma a universalização da intelectualidade. Ou seja, o autor está convencido de que todos possuem a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos através de um ponto de vista próprio.

Vale ressaltar que a missão de guiar as classes para que estas assumam o papel hegemônico não corresponde aos intelectuais individualmente considerados, mas aos intelectuais “orgânicos”, ou seja, àqueles identificados com os interesses

preponderantes nelas. O intelectual orgânico faz surgir, na respectiva sociedade, a consciência de classe. Integrado pelos intelectuais orgânicos, os aparelhos de hegemonia social convertem-se em consenso coletivo, ou numa instituição ético-política que ajuda a classe a conquistar a hegemonia. São considerados orgânicos porque emersos do seio da própria classe e porque atuam historicamente em razão dos interesses da classe da qual se originaram. Daí, a designação de intelectuais "orgânicos" distintos dos intelectuais tradicionais. Estes últimos, para Gramsci, eram basicamente aqueles intelectuais atrelados a uma formação sócio-político-econômica superada e a um *status quo* que não fazia mais sentido, vivendo em uma neutralidade (distanciamento das questões sociais, na verdade). Isso os tornava incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Assim, acabavam excluídos não apenas dos avanços das ciências, mas também das transformações em curso na própria vida real (MANACORDA, 1990; SEMERARO, 2001).

Os Intelectuais Orgânicos fazem parte de um “organismo vivo” e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados com o mundo do trabalho, com as organizações sócio-político-culturais. Ao fazerem parte ativa dessa rede socialmente tecida, os intelectuais “orgânicos” se interligam com um projeto global de sociedade. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção política que os habilita a exercer funções culturais e educativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1988).

Segundo Semeraro (2006), os Intelectuais Orgânicos de Gramsci possuem as seguintes tarefas para a consolidação de uma nova sociedade: a) Não se cansar jamais de repetir os

mesmos argumentos e variar literariamente a sua forma; a repetição é o meio mais didático e eficaz para agir sobre a mentalidade das classes populares. b) Trabalhar para elevar intelectualmente as camadas populares, cada vez mais vastas, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de um novo tipo que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem os seus sustentáculos. Essa segunda tarefa, quando contemplada, é o que verdadeiramente transforma o cenário ideológico de uma época.

Esse movimento histórico de transformação revolucionária só se torna possível desde que as classes subalternas gerem um grupo de intelectuais orgânicos por meio de um “progresso intelectual de massas”, gerando uma nova cultura, invólucro de uma nova hegemonia e de um novo bloco histórico<sup>6</sup>. Para isso tudo, a formação de uma camada de intelectuais orgânicos seria imprescindível. Somente dessa forma é que teríamos mudanças sociais que possam perdurar, haja vista que:

[...] qualquer movimento superestrutural orgânico é duradouro, pois representa as ideologias dos diferentes grupos sociais situados na estrutura. Assim, a organicidade dos movimentos superestruturais sempre irá depender da sua vinculação com o nível estrutural (MAGRONE, 2006, p. 361).

Diante dessa concepção gramsciana, as massas devem ser educadas de modo a tornarem-se sujeitos ativos e

---

<sup>6</sup> Bloco histórico na perspectiva gramsciana se refere à ligação entre a Estrutura das forças de produção (capitalista, em nosso caso) e a Sociedade civil, e suas instituições objetivas materializadoras do consenso social.

conscientes na vida social-política. Tal educação deve ser realizada pela mediação dos intelectuais, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo do terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. Como colaboradores de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subordinadas da hegemonia social, buscando obter o consentimento das massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados (MANACORDA, 1990).

Na perspectiva gramsciana, a educação deveria estar organicamente ligada ao trabalho. Seu ponto de partida era o trabalho industrial moderno, a fábrica. Nela ele via uma semente de todas as novas formas organizativas de humanismo e de cultura:

[...] a comissão interna, o conselho de fábrica, o Sindicato, o Partido, a Economia geral, enfim, a história e o socialismo, naturalmente também a própria escola unitária. Essa concepção epistemológica constituía, para Gramsci, a sólida base teórica para pensar coerentemente uma sociedade, uma cultura e uma escola realmente unitárias (NOSELLA, 1992, p. 32).

Em sua análise, Gramsci formula uma nova organização para a escola, partindo de seu princípio educativo: a educação deve capacitar uma nova forma de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente, em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade. A essa proposta, o autor batiza de “escola unitária”:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1988, p. 125).

Gramsci (1988) acredita que a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (p. 9) - níveis esses os quais se destacam os orgânicos e os tradicionais. A esses últimos, ele destaca uma importância: “A formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante” (idem, p. 15).

Assim, ele se interessa, em primeiro lugar, em compreender o fenômeno, a função e a relevância dos tradicionais, considerados co-responsáveis pelo atraso das massas mais simplórias. Gramsci espera aniquilar esse bloco intelectual que os mantém externos ou até contrários à aliança proletária. E um dos poderosos instrumentos para conseguir essa aniquilação é a escola unitária.

Uma vez que os intelectuais tradicionais são formados na escola tradicional, eles alimentam as massas proletárias num estado de emersão e alienação. Desta feita, a escola unitária cumpriria, ao menos, duas funções vitais: a formação de novos intelectuais orgânicos ligados aos oprimidos e a absorção dos tradicionais. Com isso, os intelectuais poderiam homogeneizar o proletariado e levá-lo à emancipação, pela consciência de sua própria função histórica, criando, assim, um novo nexos psicofísico no bloco histórico.

Outro pensador que colaborou para as percepções a cerca do pensamento reflexivo foi Henry Giroux. Esse autor,



baseando-se em Gramsci, acredita que todos os seres humanos são potencialmente intelectuais, mas nem todos funcionam na sociedade como tais. Por isso, a função social dos educadores pode ser analisada a partir de algumas categorias<sup>7</sup> de professores, os quais são vistos e avaliados como intelectuais. Giroux (1992) destaca que sua tarefa central, para a categoria de Intelectuais transformadores “é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 31). Para ele, a escola é uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia.

Giroux (1992), ao adjetivar o professor como um intelectual, contraria a tendência de reduzir o professor ao nível de um técnico, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar. Dentro desse modelo de educação técnica, os docentes são vistos como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação. Ele denomina essa tendência de se reduzir a autonomia dos professores de “pedagogia gerencial”, ou seja, forma de pedagogia que padroniza a instrução e a transformam em rotina. Esse modelo de racionalização do trabalho docente é tido como apolítico, neutro, individualista e que prima pela competição.

Se os futuros docentes forem treinados para se tornarem técnicos especializados e burocratas, os futuros administradores escolares serão formados segundo a imagem do especialista em economia. Neste caso, a ênfase do currículo nos cursos de formação de professores é descobrir o que “funciona na minha sala de aula”. Giroux (1992) analisa esse tipo de formação docente técnica da seguinte forma:

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que

---

<sup>7</sup> Segundo o autor, os intelectuais são grupados em quatro categorias: transformadores, críticos, adaptados, hegemônicos.

deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias (p. 14).

Ao contrário desta formação técnica não-reflexiva, o professor intelectual é autônomo para preparar e desenvolver suas atividades de forma a considerar as características do local de trabalho e de seu público alvo; ele é um ser criativo e capaz de educar de forma crítica. Isso porque, resgatando o pensamento gramsciano, Giroux (1992) afirma que toda atividade humana, em especial a docente, “envolve alguma forma de pensamento” (p. 21). Assim, entende o professor como um ator social reflexivo. Reflexão esta que não pode ser encarada de uma forma passiva. Ao contrário, os professores devem desempenhar um papel importante na definição das finalidades e das condições da escolarização, levantando questões sobre o quê, como e os objetivos do ensinar.

Nesta perspectiva, o trabalho docente é marcado por uma correspondência entre a função social do trabalho intelectual e a relação específica desse trabalho com a modificação (ou não) da sociedade. Assim, é mister destacar a natureza política do trabalho intelectual.

Para tanto, o ponto de partida do docente tido como um “intelectual transformador” não deve ser o aluno isolado, “mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1992, p. 33).

Assim, os professores possuem o desafio de se engajarem coletivamente em uma autocrítica-autoreflexiva necessária, através do diálogo e da ação engajada, em relação à natureza e finalidade da formação docente, dos programas de aperfeiçoamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização (GIROUX, 1997).

Acreditamos que os professores devem ser vistos como intelectuais em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, com a finalidade de educar os aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos. Concordamos com o autor quando este ratifica a importância dos intelectuais para a sociedade:

Eu acredito que estes intelectuais que habitam nossas universidades deveriam representar a consciência da sociedade [...] porque eles não apenas formam as condições sobre nas quais as gerações futuras aprendem sobre si mesmos e sua relação com outros fora de seu mundo, mas também porque eles engajam práticas pedagógicas que são mais que simplesmente técnicas, pois carregam uma natureza moral e política. Pedagogia neste exemplo de trabalho mudaria a maneira como os estudantes pensam sobre tais momentos sobre o que afeta suas vidas e seu mundo, potencialmente energizando-os para tornar tais momentos como possibilidades de um novo mundo e para se engajarem em matéria de política, poder e

justiça social (GIROUX, 2006, p. 66)  
(tradução nossa).

## **Uma análise geral e uma tipificação do quadro teórico-prático do trabalho docente**

Operando a partir das características anteriormente apresentadas, objetivamos, neste item, apresentá-las na forma de um conjunto de categorias que, além de coerência interna, esperamos, possa apresentar razoável consistência.

As ações e as atividades profissionais são os atributos a caracterizar as primeiras grandes diferenças entre as categorias de professores; depois, diferenciam-se, entre os professores, aqueles com perfis marcadamente técnicos, daqueles cujos movimentos, reflexivos, constroem-se a partir do cotidiano escolar. Por fim, dentre estes, diferenciam-se aqueles que o fazem de forma individual ou de forma coletiva, fazendo, desta última, emergir aqueles que evidenciam uma compreensão clara do papel político inerente à atividade educacional.

Vale ressaltar que essas categorias são “típico-ideais”, nas quais o objetivo é traçar o núcleo de elementos agregados que indicam os interesses e tendências que cada categoria segue. Ademais, é preciso enfatizar que há professores (e/ou futuros profissionais) que se movem dentro e entre as categorias e que desafiam o propósito de serem classificados, de forma exclusiva, em qualquer uma delas, pois é concebível que professores, sob diferentes circunstâncias, possam optar (seja consciente ou

inconscientemente) por uma tendência e, ao mesmo tempo, mover-se para outra categoria.

## **1 – O professor Vocacionado**

Decorrendo, possivelmente, das raízes religiosas plantadas pelos jesuítas no começo da colonização do Brasil, com as naturais modificações ao longo dos séculos, essa concepção opera com a ideia que para ser professor, mais do que uma formação específica, é preciso um “dom” místico. Comentando a forma como a sociedade brasileira concebe a atividade docente, Romero (1997), afirma:

[...] talvez a tendência de considerar essas pessoas como predestinadas para essa função tenha contribuído para um precário investimento na sua capacitação técnica, agravando ainda mais suas dificuldades para lecionar. A reflexão sobre esses determinantes do desempenho profissional dos professores nos permite compreender outras razões que levam esses profissionais a se auto-identificarem como abnegados, que precisam ‘suportar’ suas dificuldades, pois foram contemplados com o ‘dom’ de ensinar (p. 40).

Como parte da abnegação mencionada, pode-se assinalar os traços individualizados do exercício da profissão, que, em alguns casos, podem encontrar nas afinidades e solidariedades pessoais os apoios necessários para a resistência face às dificuldades diárias, mesmo quando, como hoje, organizam-se coordenações institucionais de apoio às tarefas docentes.

## 2 - O professor Profissional

Diferente da definição em função de uma “aura pessoal”, o professor como um profissional passa a ser regido, como em todos os casos semelhantes, por marcos precisos que definem as obrigações e os privilégios da corporação, as formações e as titulações específicas, além das regras particulares para o exercício da atividade docente. Referindo-se aos professores, Tardif (2000), assinala:

Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles (p. 6).

Do ponto de vista administrativo/trabalhista, inserem-se diferenças substantivas no enquadramento das relações entre empregadores e empregados, mesmo quando num destes polos está o Estado. No entanto, do ponto de vista pedagógico, na maior parte dos casos, as práticas curriculares cotidianas continuam a se assentar nas mesmas dinâmicas e nos mesmos procedimentos fortemente individualizados.

Ao longo do tempo, vamos encontrar movimentos mais localizados ou mais abrangentes que evidenciam concepções profissionais distintas, com lógicas operativas diferentes, o que nos permite diferenciar tipificações específicas, dentre as quais, citamos duas delas: os professores como profissionais técnicos e como profissionais reflexivos.

## **2.1 – O professor Profissional Técnico.**

Aqui, o professor que é entendido como um técnico que aplica, mecanicamente, as operações aprendidas durante sua formação seja ela inicial ou continuada. A concepção da formação em serviço praticada não difere da inicial, assentando-se, ambas, na dualidade teoria-prática (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; TARDIF, 2000), com as decorrências que todos conhecemos.

Estando, dessa forma, respaldados pelos discursos teóricos que justificam suas práticas, mesmo quando eles não dão conta das mudanças sócio-culturais ocorridas nos espaços escolares, esses profissionais não necessitam refletir sobre suas práticas cotidianas, fazendo-o de forma esporádica, o que torna difícil o afloramento de mudanças significativas.

Reafirmam-se os exercícios das práticas isoladas e as elaborações, quando ocorrem, evidenciam-se nos começos e finais dos anos letivos ou dos períodos escolares, épocas das avaliações e planejamentos institucionais. As frágeis performances dos estudantes, evidências de um fracasso escolar construído cotidianamente (PATTO, 1990), são, geralmente, explicadas em função de supostos traços sócio-culturais dos alunos e de suas famílias.

## **2.2 – O professor Profissional Reflexivo**

Elaborações decorrentes da compreensão dos professores como profissionais que, além da reprodução, também constroem conhecimentos no exercício das suas práticas cotidianas a partir de reflexão *na* e *sobre* a ação (SCHÖN, 1995), permitem tipificar uma outra categoria docente, o profissional reflexivo.

A diferença primordial a ser, aqui, assinalada é que, diferente do profissional técnico, este professor toma a reflexão como orientadora da sua prática cotidiana, apoiando-se no tripé:

“reflexão-na-ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1995).

O exercício da “reflexão-na-ação”, decorre da imprevisibilidade natural em processos sociais que impliquem interações entre indivíduos, como o é a relação ensino-aprendizagem, e na necessidade de se obter respostas, quase ao mesmo tempo em que emerge o problema. Por seu turno, tanto “reflexão sobre a ação”, quanto a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, permitem, pelo distanciamento que lhes é natural, elaborações mais profundas e, ao mesmo tempo, mais complexas dos conflitos que afloram nas salas de aula.

É alimentado por essa teia de elaborações, repita-se, regular e cotidiana, tomada como mote da sua prática profissional, que o professor poderá pavimentar o caminho rumo às transformações substantivas da sua prática docente.

Os que conhecem o dia-a-dia das escolas brasileiras, públicas e particulares, terão dificuldades em encontrar exemplos ilustrativos dessas proposições, a não ser em casos singulares e isolados. Ainda assim, é possível identificar, na tipificação do professor profissional reflexivo, aqueles com elaborações exclusivamente escolares-conteudistas e os outros que, conscientes do papel político da sua profissão, incorporam nas suas elaborações as vinculações sociais da escola.

### **2.2.1 – O Professor Profissional Reflexivo, voltado apenas à escola**

Neste caso, a função docente é entendida como independente das peculiaridades sócio-histórico-culturais dos locais onde se exerce a profissão, seja o bairro, a cidade, o estado ou o país. Por entender as dificuldades e os conflitos decorrentes da atividade docente como universais, portanto, com características e soluções semelhantes em qualquer escola, é que esta concepção não procura qualquer correlação entre o trabalho e traços da realidade social.



Assim entendida, essa categoria pode, ainda, ser subdividida, considerando os professores profissionais reflexivos que operam, exclusivamente, em torno de objetivos conteudísticos escolares de forma individual e aqueles que o fazem coletivamente.

## **I – O Professor Profissional Reflexivo Individual**

Trata-se, aqui, do profissional reflexivo como concebido por Schön (1995) que, a despeito de um padrão de excelência técnico-operacional, entende a função docente como essencialmente individual e exclusivamente escolar, desconsiderando as relações entre os pares e as repercussões políticas do ato de educar.

## **II – O Professor Profissional Reflexivo Coletivo**

Criticando o modelo individualista, Alarcão (2007) volta-se para a valorização do trabalho coletivo dos atores sociais da instituição de ensino, o que torna esta concepção de trabalho docente um pouco mais sofisticada que as anteriores. No entanto, ela mantém o escopo das temáticas e preocupações da equipe de profissionais da escola voltadas para as questões curriculares, dentro do que se poderia classificar de uma pedagogia não crítica (SAVIANI, 2005).

### 2.2.2 – O professor Profissional Reflexivo, voltado à escola e à sociedade

Esta categoria emerge como superação ao modelo reflexivo-individual (SCHÖN, 1995) e ao reflexivo-coletivo (ALARCÃO, 2007) além de apoiar-se nas concepções propostas por Giroux (1992), Libâneo (2006), Pérez-Gómez (1995) e Pimenta (2006). Entende o trabalho pedagógico como historicamente datado e geograficamente localizado, o que, no entanto, não quer significar que ele deva se voltar, exclusivamente, para as questões locais.

Englobando as características de ação-reflexão-ação em patamares mais sofisticados, o *professor reflexivo-engajado*<sup>8</sup> tem consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social; está, por isso mesmo, engajado na tarefa de transformação da sociedade e do modo de produção (FREIRE, 1997, GIROUX, 1992).

Sem descuidar dos aspectos inerentes às questões metodológicas, espera-se que esse profissional consiga fazer as vinculações das questões locais com questionamentos amplos e mundiais; trata-se de uma concepção que pressupõe uma atuação profissional “com os pés no chão e os olhos no mundo”, por assim dizer.

Assim, defendemos que o papel da educação não pode ser reduzido a um mero treinamento de habilidades práticas.

---

<sup>8</sup> Termo utilizado segundo a concepção do intelectual Orgânico de Gramsci (1988) e no intelectual Transformador de Giroux (1992).

Pelo contrário, acreditados que deve envolver a formação de uma classe de intelectuais vital para desenvolvimento de uma sociedade livre. Os professores reflexivos-engajados precisam desenvolver um discurso crítico libertador, de moda que se reconheçam como agentes de transformação. Com isso, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

Seguramente, esta proposição pressupõe concepções de formação inicial e continuada de professores com características bastante distintas das que são praticadas atualmente. Todavia, acastelamos que a formação docente deve primar pela desenvolvimento desses intelectuais.

Considerando nossa posição, iremos, a seguir, discutir a relação que existe entre o currículo e a formação docente. Discorreremos sobre a interface entre uma expressão do currículo formal - o Projeto Político Pedagógico -, as práticas curriculares e o papel dos estágios supervisionados na consolidação da identidade do professor.

### **Algumas considerações**

Após navegar nas diversas concepções sobre o trabalho docente, nossa cartografia deve indicar uma direção ideológica e militante em direção a um porto. Nesse sentido, não nos parece difícil vincular quase todas as categorias apresentadas, com exceção a do professor como “profissional reflexivo, voltado à escola e à sociedade”, ao que Saviani (2005) identifica como

teorias educacionais não-críticas. Ainda que em algumas categorias as práticas pedagógicas se processem com procedimentos mais elaborados que em outras, a efetivação de ações assentadas em reflexões, por exemplo, em essência, todas “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2005, p. 5).

Elas se voltam para a atividade docente, como se esgotasse em si, de modo que a única preocupação profissional dos professores é “ensinar bem” os conteúdos disciplinares das áreas a que estão vinculados. Buscam, dessa forma, soluções localizadas, para problemas, supostamente, também localizados; a melhor forma de “ensinar” o ciclo da água ou a utilização do algoritmo da multiplicação, podem ser entendidos como exemplos.

Por outro lado, o professor reflexivo atento, não somente às questões escolares/disciplinares, mas também às vinculações sociais e finalidades sócio-políticas da educação, liga-se, mais claramente, a uma concepção que Freire (2005) denomina “pedagogia progressista”. Dentro desta tendência valorizam-se os conteúdos escolares tratando-os a partir das experiências sociais vividas no cotidiano dos alunos, fortalecendo-se o papel de mediação que a escola deve exercer entre as vivências individuais e suas articulações com as grandes questões sociais e políticas, seja da sua cidade, do seu país ou do próprio planeta terra.

Por entendermos que a atividade docente, numa sociedade desigual e injusta como a que vivemos, não pode se resumir, exclusivamente, à busca de uma eficiência conteudista ou disciplinar, defendemos que durante os processos de construção das identidades profissionais dos professores, é preciso buscar subsídios para a formação de professores reflexivos, voltados à escola e à sociedade, uma vez que o

engajamento sócio-histórico-político desses profissionais é vital para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas escolhas.

Para finalizar esse capítulo, com o intuito de guiar a nau da educação através do oceano de incertezas sócio-políticas-ambientais que enfrentamos, recorreremos a bússola do professor reflexivo-engajado, pois entendemos que não se poder esquecer o papel essencialmente político que os sistemas educativos cumprem, numa sociedade marcada pela divisão de classes sociais, queremos frisar é que precisamos defender proposições novas que, efetivamente, introduzam mudanças nas práticas curriculares, e revolucionem *status quo*.

O educador engajado deve coletar a madeira do trabalho docente reflexivo, aplainá-la descartando totalmente a visão apolítica da educação, cortá-la e juntar as tábuas, formando a perfeita unidade entre teoria e prática (práxis), e terminado o barco da educação para a transformação social martelando os pregos da visão contra-hegemônica que culmina com a travessia do mar da injustiça e do desequilíbrio socioambiental.



## Capítulo 2

### **Construindo a segunda mandala - primeira aproximação de uma tipificação dos saberes docentes**

Se de um lado as ideias dos estadunidenses John Dewey, Donald Schön e de vários outros autores sobre a formação reflexiva dos professores apontava para uma valorização da prática profissional (reflexão-ação-reflexão), por outro lado ganha força, no final da década de 80, o movimento dos teóricos da educação que buscam uma profissionalização do trabalho docente, especialmente no Canadá, França e Suíça:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (TARDIF, 2000, p. 6).

Este movimento pela profissionalização aparenta, de alguma forma, ser uma complementaridade do movimento norte americano. Vários autores buscaram o fim dos modelos tecnicista e aplicacionista, que tanto foram criticados pelos

educadores estadunidenses. Nas palavras de um dos seus principais pensadores:

Ora, de uns vinte anos para cá, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimentos (knowledge base) específico ao ensino vão nessa direção (TARDIF, 2000, p. 8).

Com isso, o estudo sistemático do ensino, do ponto de vista da valorização da prática pedagógica como lugar de construção de saberes, tem sido reconhecido como um empreendimento relativamente novo, porém em ascensão (Tardif, 2006; Tardif e Lessard, 2007). Tornam-se cada vez mais frequentes pesquisas sobre professores, trabalhadores profissionais em ação, procurando-se chegar a representações codificadas do trabalho docente. A prática é um campo de produção de saberes próprios, na qual somente o sujeito pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos.



Philippe Perrenoud afirma que a prática reflexiva dos(as) docentes se converte em saberes, conhecimentos e habilidades, que podem ser interiorizados na forma de novos (e antigos) *habitus*<sup>9</sup>:

Poderíamos dizer que a prática reflexiva, além de entrar em choque com a fragilidade de nosso habitus, fica empobrecida com a mesma rapidez e eficácia com que geramos as situações cotidianas. Se queremos aprender com a experiência, temos de aproveitar os momentos de exceção, a fim de compreender que somos e o que valemos. Em contrapartida, é igualmente importante distanciar-nos dos esquemas, dos pensamentos e das reações prontos que, no dia-a-dia, nos dispensam de fazer muitas perguntas antes de agir (2002a, p. 145).

O que gostaríamos de evidenciar é que estas pesquisas sobre a profissionalidade docente trouxeram uma série de novos questionamentos sobre como compreender um pouco sobre os saberes que são necessários aos docentes para um bom desempenho profissional, especialmente na formação inicial e na interação Universidade-Escola. Ademais, é preciso ressaltar uma outra consequência desta problemática:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é,

---

<sup>9</sup> Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1970), o termo “habitus” representa a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, ou seja, relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos atores/autores sociais por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (TARDIF, 2000, p. 10).

Nesta perspectiva, Tardif (2000) sugere a proposta de pensarmos o trabalho docente através do que denomina de Epistemologia da Prática Profissional: “chamamos 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). O autor ressalta a importância de se valorizar a docência através desta abordagem:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 11).

Por fim, Tardif (2006) propõe algumas características dos saberes profissionais segundo o modelo da Epistemologia da Prática Profissional. Para o autor, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Destarte, ele destaca que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.

A profissão docente pode ser analisada como um trabalho de interações humanas. A atividade profissional do professor parece um recurso da formação acadêmica, e também das experiências anteriores (pessoal, familiar, escolar e afetiva) (Tardif, 2006).

Seguindo essa epistemologia da prática, as universidades devem primar por um rompimento com o modelo “aplicacionista” de formação docente, voltando os olhares universitários à realidade e aos saberes *da* e *na* ação:

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2000, p. 12).

Diante desta crise, uma outra pergunta emerge no campo da formação docente: *que saberes os(as) professores(as) necessitam para serem bons profissionais?*

A seguir, comentaremos um pouco sobre alguns trabalhos que buscam responder esta questão tão importante.

Iniciamos este caminhar por Shulman (1987, citado por Almeida e Biajone 2005), o qual distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

- *Subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), que se refere às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina e à maneira que ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação.

- *Pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria), este é o conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino. Esse conhecimento repousa em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo.

- *Curricular knowledge* (conhecimento curricular), da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar, os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos. Não obstante, dispõe-

se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

Segundo Isabel Alarcão (2007), Shulman ainda mostra que é preciso o professor conhecer outros saberes. Desta feita, a autora acrescenta duas contribuições interessantes para a nossa discussão. A primeira se relaciona ao aluno, esse sendo o elemento central da ação educativa, é imperativo que o docente detenha *conhecimento do aluno e das suas características*, ou seja, compreenda seu passado e o seu presente, o seu nível de desenvolvimento intelectual e emocional. A segunda se relaciona com o trabalho docente, sendo esse último uma atividade sócio-histórica que se desenvolve em contextos específicos e temporais, onde cada atividade tem aspectos únicos. Assim, a autora afirma que o docente também precisa do *conhecimento dos contextos*.

Ademais, o profissional das interações humanas tem uma grande responsabilidade sobre sua atuação e sobre o *conhecimento de si mesmo* – no que é, no que faz, no que pensa e no que diz – que é a mola propulsora do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, o docente deve ter *conhecimento dos fins educativos*, ou seja, dos objetivos, da compreensão, bem como dos fundamentos históricos, sócio-culturais e políticos da educação.

A partir das ideias de Shulman, Alarcão (2007) propõe a presença de um outro conhecimento relacionado à atuação docente como profissão perpetrada por um coletivo de trabalhadores: “[...] o professor se integra numa comunidade profissional, acrescentei uma nova dimensão a que chamarei **conhecimento da sua filiação profissional**” (p. 64, grifo da autora).

Já Marguerite Altet (2001) propõe a tipologia dos saberes do trabalho docente em duas facções. Segundo a autora, existem os Saberes Teóricos, os quais incluem os saberes a serem ensinados (conteúdos disciplinares) e os saberes para ensinar (incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula). Aliado a esse conhecimento, ela sugere os Saberes Práticos, os quais são oriundos das experiências cotidianas da profissão docente, adquiridos em situação de trabalho. Esses últimos incluem os saberes sobre a prática (procedimentos sobre o como-fazer) e os saberes da prática (são saberes oriundos da vivência, muitas vezes implícitos, e são frutos da práxis e das ações que tiveram êxito).

Edgar Morin (2001) apresenta a sistematização de um conjunto de reflexões que servem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI. Para o autor os sete saberes indispensáveis são: as cegueiras do conhecimento - o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e, finalmente, a ética do gênero humano.

Outro autor que analisa os aspectos da formação dos professores é Perrenoud. Para ele, os bons professores precisam de dez competências para ensinar neste século. São elas:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.

5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável a sua mobilização no trabalho (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 16).

Após essas considerações, apresentaremos agora as ideias de Gauthier e colaboradores (1998). No livro “Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, os autores formam seis noções subsunçoras que compõem o reservatório de saberes, para analisar o trabalho do professor.

A primeira noção é o saber disciplinar, ou seja, aquele composto pelos conhecimentos acadêmicos produzidos por cientistas das áreas específicas. Os autores admitem que os próprios docentes transformam e recriam esses saberes disciplinares durante seu trabalho cotidiano.

Em seguida, temos os saberes curriculares, os quais constituem as ideias que o professor necessita ter para conhecer o programa do curso, servindo de guia para o planejamento e a avaliação da disciplina.

A terceira noção é chamada de “saberes das ciências da educação” (idem, p. 31). Essa categoria engloba o conjunto de saberes a respeito da instituição de ensino, sendo que é específico da profissão docente, ou, no mínimo, “desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns” (p. 31).

Os autores destacam ainda os “saberes da tradição pedagógica” (idem, p. 32), os quais são fruto da introjeção das

recordações individuais e da cultura social que se relacionam com a instituição de ensino. Destarte, cada professor carrega “uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores” (p. 32).

A quinta categoria apresentada por Gauthier *et al.* (1998) é o saber experiencial, ou seja, obra de sua vivência individual na profissão. No geral, nossas experiências tornam-se “a regra”, a qual pode se tornar uma atividade rotineira.

Por fim, a sexta noção foi denominada de “saber da ação pedagógica” (p. 34), a qual é produto social da ciência, diferentemente da categoria anterior. Assim, após ser submetida à verificação empírica, pode tornar público e acessível o saber. Esses saberes são basilares à formação da identidade profissional dos docentes.

Dentre os estudiosos sobre a temática no Brasil e em Portugal, destacamos, respectivamente, as contribuições de Carvalho e Gil-Pérez (1995) no campo do Ensino e da Formação de professores de Ciências. Para esses autores, os professores devem ter competências e habilidades para concretizar as seguintes necessidades profissionais: a ruptura com visões simplistas sobre o ensino das Ciências; conhecer a matéria a ser ensinada; questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino e aprendizagem das Ciências; adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências; saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; saber dirigir o trabalho dos alunos; saber avaliar; e adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática.

Por outro lado, Therrien e Souza (2000) agrupam os saberes segundo dois prismas. São eles a “gestão das atividades



curriculares” e a “gestão disciplinar”<sup>10</sup>. Sobre o primeiro grupo, os autores comentam:

O ângulo da gestão das atividades curriculares vai muito além do currículo oficial definido e registrado nos manuais escolares e nas diretrizes curriculares gerais. Toda escola tem o seu contexto específico e seus atores próprios, tendo portanto uma identidade que a diferencia das demais. Ela pode ser estudada na dimensão de sua cultura institucional própria. A gestão das atividades curriculares no contexto da sala de aula abrange igualmente o currículo oculto integrado aos fins educacionais, ou seja, os aspectos formativos próprios da escola e da prática pedagógica do seu corpo docente (p. 7).

Para os autores, é indispensável o professor ter conhecimento sobre o currículo, uma vez que cada instituição de ensino possui características singulares, ou seja, o contexto. Esse ponto deve ser base para a organização curricular do trabalho docente, uma vez que se reconhece as peculiaridades de cada local específico.

Noutro momento, eles explanam:

A gestão disciplinar diz respeito às bases sobre as quais o conjunto de docentes organiza e gerencia o seu trabalho... Gerenciar o tempo, a

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que apesar dos autores não utilizarem o termo “saberes”, acreditamos que “gestão” possui muita similaridade com os saberes.

circulação das turmas nos espaços da escola, assim como as interações dos alunos quando estão sob sua responsabilidade são tarefas percebidas pelos docentes como necessárias para preparar, desenvolver e viabilizar satisfatoriamente os conteúdos programáticos (idem, p. 8).

Diante dessas afirmações, fica claro que o trabalho do professor necessita da gestão de atributos relativos a essa profissão de interação humana, a qual se desenvolve num tempo/local particular.

Outra contribuição brasileira importante é o trabalho de Pimenta (2009). A estudiosa classifica os saberes docentes em três tipos: da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. A seguir, discutiremos as concepções expostas na referida obra.

Para a autora os *saberes da experiência* incluem os conhecimentos adquiridos durante a formação pré-profissional (antes da formação acadêmica). Os universitários chegam ao curso de formação docente e carregam saberes sobre o que é ser professor, pois sua vivência escolar os possibilita dizer quais foram os bons profissionais. Além disso, existem outras marcas que carregamos sobre o trabalho do professor, as quais nós adquirimos através da:

[...] experiência socialmente acumuladas, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias [...]  
(idem, p. 20).

Dentro desses saberes, a autora agrega a vivência como docente em exercício. Em seu cotidiano, o professor produz saberes através de um processo de reflexão individual e coletivo sobre sua prática. Aqui, retomam-se as ideias a cerca do “professor reflexivo” (para detalhes ver capítulo 1).

Já os *saberes do conhecimento*, segundo a pesquisadora, englobam aqueles relativos à formação específica do professor. É praticamente um consenso que para ser um bom docente é preciso ter ciência da matéria que vai ser ensinada.

Todavia, outra concordância escolar é a de que existem docentes que sabem a matéria, mas não “sabem ensinar para os alunos”. Essa ideia revela a percepção de que não basta construir saberes específicos, é preciso desenvolver *saberes pedagógicos*. Esses últimos devem ser trabalhados nas disciplinas curriculares pedagógicas e didáticas a partir da prática social da educação, a qual é constituída em torno do seu local contextualizado e histórico. Como afirma a autora: “o futuro profissional não pode construir o seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (p. 26).

### **Uma análise geral do quadro teóricos dos saberes docentes**

Como podemos observar acima, existem alguns aspectos comuns, sobreposições e conflitos entre os principais autores e autoras que tratam do tema em suas pesquisas.

Para cumprirmos o nosso objetivo nesta obra, iremos propor a seguir uma tipologia dos saberes mobilizados durante o trabalho docente, partindo do pressuposto da Epistemologia da Prática Profissional (TARDIF, 2000), na qual a prática cotidiana é um local de mobilização e reconstrução dos conhecimentos, competências e habilidades dos professores e professoras.

Buscamos as similaridades e sobreposições entre as principais ideias dos autores acima citados em busca da segunda

mandala, ou seja, de uma dos saberes docentes. Desta forma, teremos:

## 1. Saberes teóricos da formação profissional

Esta relação agrupa os saberes a serem ensinados, ou seja, os conteúdos disciplinares, bem como os saberes para ensinar, incluindo-se os conhecimentos pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula (ALTET, 2001).

Para Tardif (2006), os saberes profissionais representam o conjunto de saberes transpostos pelas instituições formadoras de docentes. É principalmente nelas que os conhecimentos produzidos pelas ciências podem ser incorporados à prática dos professores.

Dividiremos estes saberes teóricos da formação profissional em dois outros: os disciplinares e os pedagógicos.

### 1.1 Disciplinares

Eles se referem às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina a ser mediada para melhor aprendizado do aluno. Eles incluem também questões de como o professor organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino.

Assim, estamos indo além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina, bem como estamos pressupondo o conhecimento do modo pelo quais os princípios basilares de uma área do conhecimento estão organizados. Desta forma, os saberes disciplinares vão além da obtenção bruta e memorística dos conteúdos (SHULMAN, 1986 *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

### 1.2 Pedagógicos

Parece ser quase um consenso entre autores na literatura que a prática docente não é lugar exclusivo de um único objeto de saber das ciências, e sim, ela também é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Estes últimos são concepções vindas

de reflexões racionais e normativas que conduzem à sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes pedagógicos articulam-se com os disciplinares das ciências, na medida em que eles buscam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, com o objetivo de legitimá-las cientificamente e de auxiliar na sua prática cotidiana no espaço de trabalho.

## **2. Saberes curriculares**

Considerando que a atividade profissional do professor insere-se num sistema escolar o qual tem organização própria, os professores, durante o trabalho docente, devem apropriar-se de saberes curriculares:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF,2006, p. 38).

Nesta categoria, estão inclusos os saberes sobre as finalidades do ensino, bem como da avaliação educacional.

## **3. Saberes experienciais**

Baseado na teoria da Epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2000), supomos que os professores, durante o exercício de suas funções e na prática profissional, desenvolvem e reconstróem saberes específicos. Estes saberes são baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do ambiente de trabalho. Podemos, portanto, chamá-los de saberes experienciais.

Perrenoud (2002a), afirma que estes saberes frutos da experiência profissional podem se incorporar à experiência da individualidade e da coletividade sob a forma de *habitus*. Não obstante, Therrien (1997) exalta a importância de se levar em consideração os “*saberes experienciais*”, frutos da vivência dos próprios docentes:

A produção do saber da experiência profissional de um sujeito, seja nas suas atividades docentes, seja nas suas práticas investigativas, passa pelas mesmas trajetórias no que diz respeito às suas fundamentações epistêmicas. A mesma identidade profissional se faz presente na sua reflexão sobre a ação. Conviria portanto tentar compreender igualmente o significado da experiência profissional daqueles que investigam a profissão docente, produzindo saberes sobre os atores sociais das práticas educativas e os fundamentos de suas ações. (THERRIEN, 1997, p. 1).

Este autor afirma que as pesquisas acadêmicas, na maioria das vezes, se preocupam com o que os professores “deveriam fazer”, e não com o que eles “realmente fazem no cotidiano escolar”. E ele acrescenta ainda as contribuições que os estudos sobre a realidade do trabalho docente podem gerar, dentre os quais destacamos:

[...] constatar a complexidade e a não linearidade deste saber; [...] reconhecer que o docente tem uma racionalidade própria para o exercício de sua profissão, recorrendo à diversas lógicas de modo dialético, para dar sentido à sua prática, sabendo justificá-la com argumentos próprios; [...] valorizar a ação reflexiva do docente em contexto de práxis cotidiana “situada”, como princípio de desenvolvimento de sua competência e de sua identidade profissional; destacar a dimensão de produção de saber genuíno própria ao exercício da profissão docente; situar o debate sobre a formação do educador no patamar do paradigma epistemológico da crise dos saberes no contexto da pós-modernidade; [...] devolver ao docente o papel político que paulatinamente vem perdendo no que diz respeito à sua participação na condução da gestão democrática da escola e na definição das políticas educacionais, incluindo os aspectos curriculares e de formação inicial e contínua; (THERRIEN, 1997, p. 17).

Diante da vasta amplitude que os saberes experienciais podem adquirir no trabalho docente, seria de grande dificuldade analisar todos os diversos aspectos que este pode tomar. Desta forma, preferimos nos deter apenas às quatro seguintes feições: saberes do contexto, saberes de si mesmo como docente, saberes da sua filiação profissional e saberes culturais.

### **3.1 Saberes da vivência social**

#### **3.1.1 Saberes culturais**

Estes representam o acervo de conhecimentos, realizações, progressos, regressões, utopias produtos de uma vivência que nós construímos no planeta Terra desde a antiguidade.

Os seres humanos são produtos e agentes ativos nos processos sociais, influenciam e são influenciados pelos meios organizados socialmente, fundindo elementos históricos e culturais. Desta feita, existem saberes ligados aos conhecimentos existentes fora dos limites formais da escola e dos conhecimentos científicos. Eles apresentam conteúdos culturais que refletem os saberes elaborados socialmente pela população de maneira geral. As relações individuais e sociais permitem o arranjo de concepções abrangentes, a partir de situações coletivas em que se permutam, moldam, expandem ou limitam mutuamente as ações dos atores sociais envolvidos.

Finalmente trazemos à tona as palavras de Tardif (2006) que ressalta a importância das relações culturais na docência, profissão da interação humana. Para o autor, o saber cultural é um elemento “herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles [os professores] partilham em maior ou menor grau com os alunos” (p. 297).

### **3.1.2 Saberes da ética**

Morin (2001) apresenta que a ética (antropo-ética) não poderia ser ensinada por meio de lições de moral e sim, deve se formar nas mentes com base na consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade coletiva e parte de uma única espécie. Assim, o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana, ou à “Terra-Pátria”.

Diante deste desafio, Tardif (2000) afirma que a crise da profissionalização docente é, também, a crise da ética



profissional, ou seja, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Para ele, na atualidade, os valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração.

Para os profissionais, essa situação se expressa por meio de uma complexificação crescente do discernimento e da atividade profissionais: se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática (p. 9).

### **3.2 Saberes da experiência pré-profissional**

Vale ressaltar que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e de sua história de vida escolar. Isso porque os docentes são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar profissionalmente. Desta forma, estes

saberes não podem ser negados (nem tampouco, supervalorizados):

Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2000, p. 13).

### **3.3 Saberes da vivência profissional**

#### **3.3.1 Saberes do contexto**

Decomporemos estes saberes do contexto, que são frutos da vivência profissional, em dois outros: os saberes do contexto da escola e do contexto dos aprendizes.

##### **3.3.1.1 Contexto da escola**

Compartilhando as ideias de Shulman (1986 citado por Alarcão, 2007), para ser um bom profissional é preciso que o professor tenha conhecimento do contexto específico da escola em que trabalha, das relações sócio-culturais, das perspectivas políticas. Em nosso ponto de vista, todos esses aspectos se inserem no local de trabalho dos mestres.

##### **3.3.1.2 Contexto dos(as) alunos(as)**

Entendendo que o aprendiz é o elemento central da ação educativa, é basilar que o docente detenha conhecimento do aluno e das suas características, ou seja, compreenda seu passado e o seu presente, o seu nível de desenvolvimento intelectual e emocional.

Desta forma, supomos que os saberes (mobilizados, construídos e reconstruídos durante a prática docente) são temporários, mutáveis e correlacionados entre si.

### **3.3.2 Saberes de si mesmo como docente**

Ademais, o profissional das interações humanas tem uma grande responsabilidade sobre sua atuação e pelo conhecimento de si mesmo – no que é, no que faz, no que pensa e no que diz – que é a mola propulsora do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste ponto em especial, cremos que o modelo de formação docente como profissionais reflexivos coletivos e engajados na luta pela mudança social gera uma importante fonte de auto-desenvolvimento para os professores.

Cabe às instituições de formação docente, bem como à escola e ao Estado, gerarem subsídios para a reflexão crítica coletiva. Assim, é preciso que a escola e seus atores sociais concebam, projetem e reflitam sobre seus próprios problemas. Este é o ponto inicial para a mudança da *práxis* coletiva.

### **3.3.3 Saberes da sua filiação profissional**

Ao considerarmos a profissão docente como sendo um trabalho de interação humana, estamos levando em conta a presença de um coletivo (de alunos e dos demais professores no ambiente de trabalho). Com isso, ressaltamos a contribuição de Alarcão (2007). Para esta autora, deve haver a

presença de um conhecimento relacionado à atuação docente como profissão perpetrada por um coletivo de trabalhadores.

Supondo que o professor se integra em uma comunidade profissional, é preciso uma nova dimensão dos saberes, chamada de saberes da filiação profissional.

### **Algumas considerações**

Apesar de reconhecer as limitações de uma análise desse tipo, acreditamos que ela pode servir para discussões futuras sobre os saberes docentes.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que além da dimensão epistemológica dos saberes docentes, para uma profissionalização docente é preciso levar em conta a dimensão política dessa luta, em busca de uma valorização do ensino.

Com tal perspectiva é possível termos o florescer dos brotos de uma visão crítica da educação, indo para além das plantas rasteiras do tecnicismo, visualizando o sol do ensino engajado, o qual iluminará a escuridão da sociedade desigual e injusta do capitalismo.

## Capítulo 3

### **Construindo a Mandala do Professor Artista-Reflexivo: elementos teóricos-epistemológicos para o trabalho e os saberes docentes baseado numa Associação de companheiros de ofício<sup>11</sup>**

#### **Introdução**

A docência, sendo uma profissão de interações humanas, é como um ato artístico. Tomando como plano de fundo essa aproximação entre Ciências e Arte, esboçaremos a seguir alguns caminhos da formação inicial e dos saberes dos professores, procurando gerar subsídios para vislumbrar abordagens inspiradas no trabalho docente como artistas-

---

<sup>11</sup> Uma versão resumida desse capítulo foi apresentado no II ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. (FEITOSA; LEITE. 2009).

reflexivos de ciências. Considerando esta comparação entre a educação das Artes e das Ciências inspiradora para o magistério, ponderaremos sobre o trabalho docente como Artista-Reflexivo. Fazendo, assim, da “arte de educar” algo mais do que uma metáfora inspiradora, e sim, uma proposta para a formação e de trabalho docente.

Com o referencial teórico inicial nas obras de Pérez-Gomes (1995), de Schön (2000), e de Tardif (2006), buscaremos a valorização da reflexão sobre os saberes docentes para o desenvolvimento profissional do professor que, assim, pode também formar alunos críticos e reflexivos, e não meros repetidores de informações.

Vale ressaltar que este é um trabalho de cunho teórico, que visa apontar alguns elementos epistemológicos para se pensar no trabalho docente através de uma Associação de Companheiros de Ofício. Em tais Associações o aprender ocorre na teoria-prática, pois não há uma separação entre estas dimensões.

Para tanto, iremos resgatar um pouco da discussão sobre as características sócio-históricas da formação de professores na atualidade; em seguida, apontaremos algumas características da formação de artistas; finalmente, iremos abordar a formação de professores artistas-reflexivos através de uma Associação de Companheiros de Ofício.

## **I. A formação de professores no século XX**

De acordo com Ghiraldelli-Júnior (2006), na segunda metade do século XX, a educação brasileira foi dominada por uma concepção tecnicista, associada ao modelo da racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas na prática profissional. Este padrão baseia-se em três pressupostos básicos (PÉREZ-GOMES, 1995): primeiramente, na convicção de que

a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes, ainda que, cada vez mais, ela se afaste da prática rotineira; em segundo lugar, que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação inicial de professores prepara o aprendiz para os problemas e exigências da prática real da sala de aula e, finalmente, que há uma ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas.

Os currículos de formação inicial, apoiados nesse modelo, tendem a separar o universo “teórico” do universo da “prática”, como assinala Tardif (2000):

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (p. 18).

Uma consequência dessa formação inicial é que quando começam a trabalhar, os novos professores vêm-se obrigados a trabalhar sem qualquer acolhimento institucional, aprendendo seu ofício na experiência prática, com decorrências imediatas. Neste período de transição, entre a vida de estudante para a vida mais exigente e trabalho, é um confronto inicial marcado pelo encontro com a dura e complexa realidade do exercício profissional, com a desilusão e ao desencantamento dos primeiros tempos de profissão. Como consequência deste “aplicacionismo”, muitos professores noviços acabam desistindo do magistério nos primeiros anos da experiência profissional.

Já no campo dos artistas, a prática é realizada junto com a teoria<sup>12</sup>, sendo que ambas se influenciam mutuamente: não há prática sem teoria; não há teoria sem prática.

Creio que esta é uma forma interessante para pensarmos o trabalho docente, incluindo-se a formação inicial dos futuros professores e a formação continuada dos professores das instituições educacionais.

Desta forma, podemos comparar a educação das ciências com a educação artística. Para tanto, será preciso notar que os fins da educação devem ser o desenvolvimento de artistas, como assinala Eisner (2008):

[...] o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista (...) não queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as idéias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico (p.9).

---

<sup>12</sup>Conjunto de tradições e de saberes que são passados de mestres para os aprendizes.



Esta ideia do trabalho docente como um trabalho artístico é influenciado pelas ideias de Schön (2000). Para ele os professores lidam frequentemente com situações fora da rotina que surgem durante a prática. Estas ocasiões são indeterminadas e geram a incerteza, com a singularidade e com o conflito. O autor defende que o currículo normativo dos centros formadores de professores, e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a reflexão.

Por isso, Schön defende a ideia de formação docente baseada num *design* da aprendizagem, onde o *design* é como conjunto de atos projetados e efeitos desvendados, levando à reconstrução da coerência inicial, numa sinergia reflexiva com os materiais de uma situação. Para o autor:

Os artistas constroem coisas e são, em um certo sentido, designers. (...) Os profissionais atuantes também são construtores de artefatos. (...) Eles sistematizam problemas e moldam situações que sejam adequadas a seus métodos e concepções profissionais, constroem situações que sejam adequadas aos papéis que eles sistematizam e moldam os próprios mundos práticos de suas vidas profissionais (SCHÖN, 2000, p. 44).

Assim, a formação dos profissionais seria feita como num “ateliê” de arte, onde estes estão organizados em torno de projetos gerenciáveis de *design*, aprendendo através do fazer. O ateliê fornece um acesso privilegiado às reflexões dos designers (mestres e aprendizes) sobre o processo reflexivo.

Este autor expõe para compreender o talento artístico com caráter de *design* de uma prática profissional, é preciso compreender que os aprendizes não podem aprender o

*design* na sequência de um currículo profissional aplicacionista, pois o *design* é uma habilidade holística e criativa. Assim, sendo o *design* um processo criativo no qual o *designer* passa a notar e a inventar episódios de um novo modo, onde nem uma descrição anterior deste pode tomar o espaço da aprendizagem prática.

Compartilhamos das ideias de Profissional Reflexivo de Schön (1995; 2000). Este autor, ao valorizar a experiência e a reflexão (reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação), propõe uma formação profissional baseada num *practicum reflexivo*, ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento implícito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ação. Nesta visão, os professores têm de se assumir como produtores críticos e reflexivos da sua profissão.

Nesta perspectiva, a prática passa a ser percebida como um campo de produção de saberes próprios, onde somente o sujeito pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos.

A profissão docente pode ser analisada como um trabalho de interações humanas. A atividade profissional do professor parece um recurso da formação acadêmica, e também das experiências anteriores (pessoal, familiar, escolar e afetiva) (TARDIF, 2006).

Como comentam Tardif e Lessard (2007),

Ensinar torna-se uma atividade de improvisação mais ou menos regulada, de certa forma parecida como o **free jazz**<sup>13</sup>(...) A docência é,

---

<sup>13</sup> Tipo de estilo musical de Jazz cuja principal característica é a improvisação, onde é claramente um dos elementos essenciais que permitem, e exigem, o abandono de acordes, escalas, e métrica rítmica.

então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência (p. 46; grifo dos autores).

Diante da colocação acima, defendemos que todo ato pedagógico seja pautado num planejamento prévio. Todavia, acreditamos que o trabalho do professor, por mais planejado que seja, é sempre flexível e cheio de surpresas diárias (o qual não pode ser confundido com falta de preparação antecedente), conseqüentemente, percebemos que a improvisação faz parte do repertório artístico da profissão. Assim, percebemos que professores e professoras, no geral, possuem, em seu trabalho cotidiano, várias semelhanças com artistas. Pois no que se refere a uma prática docente reflexiva, na qual a racionalidade técnica foi superada e a reflexão é concebida como um dos principais meios de produzir uma prática, o professor pode ser, metaforicamente, comparado a um artista.

Um ser humano é capaz de elaborar um projeto possui os meios de produção para concretizá-lo, age intencionalmente e proclama, por meio de várias linguagens em sua obra, valores éticos e estéticos. Por apresentar uma obra que sempre será única, optamos pela metáfora do professor como artista - o próprio construtor de sua obra. Por exemplo, os custos do investimento pessoal no trabalho, especialmente as relações professor-aluno, fazem com que o trabalhador se considere pessoalmente responsável pelo seu trabalho, tanto pelos fracassos quanto pelos sucessos. Citando Tardif e Lessard (2007):

Constata-se mais uma vez como a docência assemelha-se aqui a um **trabalho artesanal**, a meio caminho entre o trabalho dos operários

substituíveis da cadeia de montagem e a atividade dos artistas insubstituíveis na criação da obra (p. 190; grifo dos autores).

Esta referência procede, por sua vez, de novas abordagens reflexivas do trabalho docente e põem o acento sobre a autonomia dos docentes que compartilham a racionalidade prática, as abordagens colaborativas, a partilha dos saberes empíricos e a descentralização do poder. Ela favorece uma visão mais colaborativa e consensual do trabalho (BAPTISTA, 2003; DINIZ; CAMPOS, 2005).

Assim, *Associações de companheiros de ofício*, ou seja, associações que aludem ao fato de que os profissionais novíços aprendem à jornada profissional com os trabalhadores mais experientes. Tais associações são como assembleias da interação humana (docência) que podem agregar valor a formação dos professores (QUEIROZ, 2001).

Inclusive, o trabalho curricular pode ser observado como um trabalho artístico. Pois, como os manuais, os livros de exercício, e outros materiais, os programas também são transformados pelos trabalhadores. Para os docentes não basta utilizá-los como instrumentos objetivos e independentes, mas os tomam e os alteram segundo a utilização que farão (TARDIF; LESSARD, 2007). Assim como um artista dá seu “toque” pessoal a uma obra.

O ofício do professor assemelha-se um pouco como um artista, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício:

Como as diferentes ferramentas de um artesão, eles [os professores] fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar delas no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as

suas ferramentas é pragmática. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (TARDIF, 2006, p. 264).

Consideram-se estes exemplos metafóricos (professores como artistas-reflexivos) interessantes para se pensar a formação do docente artesão-reflexivo, detentor de um saber docente traduzido por um repertório que mistura técnica e estética, sendo a primeira caracterizada principalmente pelo uso de modelos pedagógicos e a segunda guiada pelo princípio da sensibilidade, traduzido por uma série de ações que não encontram sustentação no modelo da racionalidade técnica, uma vez que estimulam emoções de ordem cognitiva e interpessoal, mostrando que estas não são um privilégio exclusivo das Artes (QUEIROZ, 2001; SCHÖN, 2000).

## **II. A formação de artistas**

Durante a Idade Média, nos países europeus, com o aumento de encomendas de obras de arte na Renascença provoca a ascensão do artista do nível de artesão pequeno burguês para o de trabalhador intelectual livre, classe que nunca antes tivera quaisquer raízes, mas que agora começa a desenvolver-se econômica, segura e socialmente consolidada, apesar de não ser um grupo uniforme.

Assim, formaram-se as primeiras guildas: corporações medievais de ofício, compostas por artesãos de um mesmo ramo, isto é, pessoas que desenvolviam a mesma atividade profissional e procuravam garantir os interesses de classe e regulamentar a profissão. Elas foram criadas a partir da crença de que as escolas profissionalizantes existentes não podiam ensinar a cadência e o ritmo dos ateliers nos quais os jovens aprendizes iriam trabalhar no futuro. Tais associações ganharam

características de verdadeiras escolas, pelo conjunto de regras que possuíam, sem nunca terem sido instituições oficiais.

Segundo Hauser (1972), a sua educação baseava-se não em escolas formais, mas em oficinas, e a instrução é prática e não livresca. Depois de haverem adquirido rudimentos de leitura, escrita e aritmética, vão ainda crianças, como aprendizes para junto de um mestre e passam muitos anos com ele. O autor ressalta que estes aprendizes eram uma fonte barata de mão de obra para o trabalho: “é provavelmente esta a razão principal de uma educação artística mais intensa, que de agora em diante se observa, e não a ambição dos mestres em serem considerados como bons professores” (p. 416).

Além da formação do profissional, durante convivência entre os membros das corporações era possível partilhar o ânimo pela nova profissão. Uma das originalidades das guildas encontra-se no fato delas se estabelecerem como uma rede, com vínculos múltiplos entre os indivíduos que as compõem. Os valores e as crenças perpassam por todo o grupo, dando-lhe unidade e possibilitando a construção de uma identidade profissional, ligada aos aspectos históricos e locais da cidade sede da corporação (QUEIROZ, 2001).

Nas guildas existiam os mestres que eram proprietários de oficinas; os companheiros que eram trabalhadores recebiam salários dos mestres; e os aprendizes que eram menores recebiam ensinamentos dos mestres sobre o ofício ou profissão. Os aprendizes ingressavam no ofício a partir de 12 ou 14 anos.

Apesar destas características educacionais positivas que havia nas corporações medievais, existiam aspectos negativos, como por exemplo: o assédio moral entre mestres e aprendizes, onde algumas vezes, os mestres castigarem fisicamente os aprendizes; além disso, a jornada de trabalho dos companheiros e aprendizes era muito longa, chegando até a 18 horas diárias no verão.

As corporações de ofício foram suprimidas pelo ideal da Revolução Francesa que consagrou a liberdade individual. O novo regime Francês, que pregava a liberdade para o exercício de profissão, arte ou ofícios, determinou o fim das corporações de ofício, através do Edito de Turgot de 1776.

Vale ressaltar que o modelo de profissionalização das guildas foi dominante até o século XVIII, apesar de que paralelamente a estas corporações, existiam as Academias de arte e de ofícios. É exatamente sobre estas últimas que nos deteremos a seguir.

A emancipação a arte, do espírito de puro artesanato, tinha que começar com a alteração do velho sistema de aprendizagem e a abolição do monopólio do ensino das guildas, e encontram sua expressão máxima expressão na ideia de Academia. Segundo Hauser (1972):

[...] a educação artística da geração seguinte tinha de se transferir da oficina para a escola, e na prática de ceder parte da instrução teórica, a fim de renovar obstáculos como que o velho sistema juncava o caminho dos jovens talentos... Os mestres organizavam cursos nas suas oficinas e esta instituição deu origem, por um lado às academias privadas, combinando a instrução prática e teórica, e, por outro, às a academias públicas em que a velha oficina da comunidade e a tradição de artesanato são abolidos e substituídos pelas relações puramente intelectuais entre o mestre e o discípulo (p. 427).

As primeiras instituições semelhantes às academias representavam, na maioria, simples improvisações, onde iniciavam sem qualquer currículo sistemático, e eram limitadas a séries de cursos noturnos desconexos.

Em Florença na Itália, surge a primeira academia de arte regular, a *Accademia del Disegno*. Em seguida, no ano de 1593, graças à iniciativa de Federigo Zuccari, a academia romana de São Lucas ergue-se à posição de escola de arte, com ensino local permanente e sistemático, servindo de modelo para as futuras instituições (HAUSER, 1972).

A troca de saberes entre os companheiros de arte e ofícios era constante. Para os artistas, isto era uma forma de tecer novas teias de relações entre a prática e a teoria. Dentre estas atividades de construção-aprendizado entre parceiros, destacavam-se as *conférences*:

Em 1664, iniciaram-se na Academia Royale de Peiture et de Sculpture, as famosas *conférences*, que haviam de continuar ainda por dez anos. Estas conferências acadêmicas começavam sempre pela análise de um quadro ou uma peça de escultura, e o conferente resumia, numa proposição dogmática, a sua opinião acerca do trabalho a criticar. Seguia-se uma discussão, destinada a determinar a formulação de uma regra geralmente válida (HAUSER, 1972, p. 587).

Com esta breve caminhada sobre a história, nota-se que na produção artesanal o artesão possuía todo o conhecimento do processo produtivo. Porém com o advento da Revolução Industrial o processo produtivo tornou-se fragmentado. O trabalhador não conhecia mais o processo produtivo, pois os seus saberes baseavam-se somente no setor da linha de montagem em que estava inserido.

A Revolução Industrial possibilitou o acesso do público a grande quantidade de bens manufaturados que antes só a elite possuía. A perspectiva de produzir diversos produtos e em grande quantidade fez com que os industriais visassem somente



a quantidade dos produtos comercializados, sem pensar no seu aspecto estético, gerando obras de qualidade inferior.

Nesta época, imperava na América do Norte os processos de robotização e mecanização do trabalho artístico, que recebia forte influência dos ideais de racionalização produtiva, vindas do taylorismo<sup>14</sup>.

A separação entre teoria e prática no mundo do trabalho foi esgarçada ao máximo durante muitos séculos e, no final do século XIX, o desenvolvimento do processo de industrialização havia aberto um debate em torno da Arte, contrapondo o mundo das ideias ao mundo material. Dois momentos principais eram então considerados separados no processo produtivo de um material manufaturado: o da idealização e o da realização. No primeiro se concentrava a parte criativa e, no segundo, a simples execução técnica, pelo artesão, dos desígnios do artista criador. No início do século XX, a Europa viu florescer dois exemplos de reaproximação das figuras do artista e do artesão, tendo sua importância reconhecida até hoje no mundo artístico e empresarial: na Áustria, a cooperativa de artes e ofícios Wiener Werkstätte; na Alemanha, a Escola de Artes e Ofícios Bauhaus.

Em 12 de maio de 1903, realizou-se a assembléia constituinte da Wiener Werkstätte, na cidade austríaca de Viena. Os principais fundadores desta “cooperativa de produção de artesãos” foram: Joseph Hoffmann, Kalo Moser, Fritz Waerndorfer.

---

<sup>14</sup> A racionalização corresponde aos processos que se submetem ao planejamento prévio, onde se determinam os procedimentos lógicos de resolução, bem como as metas a serem alcançadas. A ênfase se dá na lógica das formas e procedimentos de organização e decisão, mais do que no conteúdo das mesmas. Já o taylorismo, refere-se ao pensamento que enfatiza a importância da decomposição do trabalho em tarefas e rotinas mínimas, com a especificação de ações e medidas de tempo de execução para cada uma delas e com a atribuição e treinamento dos trabalhadores na realização dessas tarefas.

A ideia principal do grupo europeu era a de ir contra a esta tendência de separação entre teoria e prática nas artes. Para os fundadores da Wiener Werkstätte, “é melhor trabalhar dez dias na confecção de um objeto do que produzir dez objetos por dia: esta é a significativa regra fundamental da Wiener Werkstätte” (De MASI; MENICONI, 2007, p. 171).

Em sua estratégia organizativa, destacava-se a do grupo de trabalho por projetos, ligado a um espírito de grupo e por métodos de trabalho coletivo, com alto grau de autonomia, voltado à criatividade dos artistas e artesãos. As redes de comunicações que marcavam a cooperativa eram densas e ampliadas, com certa justaposição da estrutura formal e informal.

Entre os participantes da Wiener Werkstätte, destacava-se o clima participativo, a corresponsabilidade nos resultados e nas decisões, a convivência harmônica, a cordialidade. A relação entre a chefia da cooperativa e os demais membros ficava “assemelhando-se com o que se estabelece entre um bom professor e seu aluno, nunca à que existe entre um oficial e um soldado” (*idem*, p. 196).

Era diretriz da cooperativa que seus os artistas e artesãos deviam nutrir-se de sensações e noções intelectuais. Desta forma, seus membros deviam ler, viajar e escutar, para nutrir sua curiosidade de informações e emoções sempre originais.

Já na República de Weimar (Alemanha), nascia uma organização criativa com a tarefa de pôr fim à separação entre o momento artístico-criativo e o técnico-material. A Bauhaus, fundada no ano de 1919, teve uma história rica em inovações, até seu fechamento em 1933. Seu objetivo era o de quebrar as barreiras entre o artista e o artesão praticando uma sociedade de todo o formato de trabalho criativo e a interdependência entre ambos. Assim, buscava conferir ao artista um status que fora perdido no século passado (CARMEL-ARTHUR, 2001).

A Bauhaus considerava a prática como diretriz basilar para o artista. Era pretensão da associação proporcionar a seus “companheiros de ofício” (arquitetos, escultores e pintores) atuarem socialmente e de maneira criativa na configuração da realidade. Para tanto, cada estudante da Bauhaus tinha de trabalhar, no curso de sua formação, em uma oficina por ele escolhida. Em seguida, nesta oficina, ele estudava ao mesmo tempo com dois mestres, um de artesanato e outro de desenho industrial (*designer*). Era imperativo aprender com dois professores diferentes, pois não havia artesãos que possuísem suficiente fantasia para dominar problemas artísticos, nem artistas que possuísem suficientes conhecimentos técnicos para conduzirem um departamento da oficina.

Walter Gropius, fundador da Bauhaus, teve a colaboração de artistas e intelectuais com habilidades diversificadas que partilhavam de um novo ideal de formação de artistas criativos. A pedagogia perpetrada na Bauhaus conseguiu fazer do trabalho artístico uma nova profissão atual, o desenho industrial (*design*). Já na parte educacional, a ideia de desenvolver aprendizes criativos influenciou diversas escolas (CARMEL-ARTHUR, 2001).

Apreciamos estes exemplos, como uma forma interessante para se pensar a formação do docente artista-reflexivo, detentor de saberes docentes traduzidos por um repertório que mistura técnica, ética e estética: que estimulam emoções de ordem cognitiva e inter-pessoal, que não encontram sustentação no paradigma da racionalidade técnica.

Adotando como pano de fundo essa aproximação entre Ciência e Arte, debatida nos parágrafos anteriores, mostraremos a seguir alguns caminhos do trabalho docente, buscando contribuir com abordagens inspiradas na formação artística para a formação de profissionais artistas-reflexivos de Ciências.

Para ressaltar esta possibilidade, primeiro é preciso que sejam mostrados indícios de como é possível vislumbrar o

trabalho nas Ciências como uma educação artística de corporações de trabalho colaborativo.

Tentaremos ilustrar esta possibilidade, através de três exemplos de trabalho científico colaborativo: o Círculo Matemático de Palermo, a Estação Zoológica de Nápoles e o Instituto Pasteur de Paris.

Em dois de março de 1884, começou a funcionar na cidade italiana de Palermo o Círculo Matemático, composto por estudiosos do tema, que se reuniam quinzenalmente. Seu fundador e principal líder foi Giovan Battista Guccia.

Esta sociedade de cientistas tinha por finalidade o desenvolvimento e a difusão das ciências matemáticas na Itália, onde o Círculo publicava a revista *Rendiconti*. Segundo De Masi (2007), esta corporação reuniu o maior número de cientistas e estudiosos no tema.

Como características organizativas marcantes, o referido autor destaca: a interdisciplinaridade; a forte interação entre os membros e a sociedade italiana; o interclassismo, ou seja, compartilhando do mesmo status de direito dentro do Círculo estavam os maiores matemáticos da Europa, juntamente com professores da escola básica, bem como os mais experientes encorajavam os mais noviços a se dedicarem aos estudos; por fim, o Círculo adquiriu um forte gosto estético (visto nos móveis e no estandarte da associação), onde o “belo e o bem-feito foram um binômio inseparável na concepção estética de Guccia, assim como a ciência e a organização foram um binômio da mesma forma inseparável na sua concepção prática” (De MASI, 2007, p. 101).

Já no campo das Ciências Naturais, o biólogo, ambientalista e aventureiro alemão Anton Dohrn, escolheu a cidade de Nápoles como sede de seu instituto biológico. Neste, cientistas de todo o mundo poderiam desenvolver suas próprias investigações livremente, usando as instalações e aparelhagem do instituto. Para seu fundador, a concepção e a estrutura da

Estação Zoológica de Nápoles foi interpretada como uma obra de arte. Fundada em 1875, a estação serviu como referência para as demais associações de cientistas no mundo inteiro.

Segundo De Masi e Gentile (2007), o instituto teve um papel determinante no mundo das Ciências, com ideias que perduram até os dias de hoje. No seu clima de congresso e intercâmbio permanente geraram 18 prêmios Nobel. Este empreendimento científico foi fundamentado em nove pilares:

- 1) um paradigma original, de grande valor científico;
- 2) a capacidade criativa e empreendedora do fundador;
- 3) a capacidade de projetar em termos modernos e inovadores;
- 4) a possibilidade e a capacidade de reunir talentos científicos e de estimular novos;
- 5) um ambiente em que a arte e a estética estimulem a criatividade científica;
- 6) um clima cultural adequado;
- 7) a possibilidade de relacionamentos e intercâmbios internacionais;
- 8) vocação e idoneidade para o estudo interdisciplinar;
- 9) uma forte motivação dos colaboradores, orientada para o objetivo comum (p. 52).

Se por um lado, na Itália destacava-se a Zoologia, na França, era fundado um “novo” campo de estudos, a emergente microbiologia.

O renomado cientista francês Louis Pasteur ficou famoso na Europa por pesquisa com os micróbios, especialmente sua investigação sobre a fermentação alcoólica do vinho, e sobre a teoria da biogênese (ele era opositor da teoria da “geração espontânea”). Pasteur atinge o ápice da sua carreira científica quando realiza pesquisas importantes sobre a relação dos microrganismos com as doenças animais: sobre o Carbúnculo, doença que atacava as ovelhas francesas, onde ele

criou a primeira forma de “vacinação”; e seus famosos estudos sobre a hidrofobia.

Com seu reconhecimento perante a comunidade científica mundial, ele projeta e realiza um instituto para o estudo de doenças infecciosas, situado em Paris: o Instituto Pasteur de Paris, projetado em 1885, fundado oficialmente em 1888, e funcionou até 1938, onde três prêmios Nobel foram entregues aos seus membros.

O objetivo do instituto era melhor atender aos numerosos pedidos de vacinações e, sobretudo para criar uma organização idônea capaz de reunir um intenso grupo interdisciplinar de cientistas e técnicos e uma instituição capaz de legitimar suas atividades de pesquisa (DE MASI, 2007). A intenção era que os saberes fossem submetidos a uma durável verificação, onde pudesse contribuir para a descoberta de novos campos de estudo na Biologia, Química e Medicina.

O Instituto Pasteur de Paris era organizado em forma de cooperativa, que formava uma verdadeira “cooperativa científica”, onde embora cada um respeitasse sua independência, todos os “companheiros de ofício” trabalhavam com os outros cientistas do Instituto para alcançar um mesmo objetivo. Para isso, contavam com a ação coletiva coesa, cooperativa, e da ação combinada de todos.

Uma característica importante do Instituto era seu trabalho interdisciplinar, o que gerava uma intensa interação com a comunidade externa (indústrias, hospitais, comunidade científica). Além de conciliar a inovação com a tradição, sabendo reconstruir o presente cultivando a herança científica pretérita.

### III. Formando Professores Artistas-reflexivos: O trabalho docente como uma associação de companheiros de ofício

Apreciamos estes exemplos, como uma forma interessante para se pensar a formação do docente artista-reflexivo, detentor de saberes docentes traduzidos por um repertório que mistura técnica, ética e estética: que estimulam emoções de ordem cognitiva e inter-pessoal.

Adotando como plano de fundo essa aproximação entre Ciência e Arte, debatida nos parágrafos anteriores, mostraremos a seguir alguns caminhos do trabalho docente, buscando contribuir com abordagens inspiradas na formação artística para a formação de profissionais artistas-reflexivos de Ciências. Destarte, tentaremos erguer sobre os escombros da formação de artistas o castelo de uma nova visão para a formação inicial e continuada de mestres.

Para ressaltar esta possibilidade, mostraremos indícios de como é possível vislumbrar o trabalho nas Ciências como uma educação artística de corporações de trabalho colaborativo. Tentaremos ilustrar esta possibilidade, através de três exemplos de trabalho científico colaborativo: o Círculo Matemático de Palermo, a Estação Zoológica de Nápoles e o Instituto Pasteur de Paris.

Em dois de março de 1884, começou a funcionar na cidade italiana de Palermo o Círculo Matemático, composto por estudiosos do tema, que se reuniam quinzenalmente. Seu fundador e principal líder foi Giovan Battista Guccia. Esta sociedade de cientistas tinha por finalidade o desenvolvimento e a difusão das ciências matemáticas na Itália, onde o Círculo publicava a revista *Rendiconti*. Segundo De Masi (2007), esta corporação reuniu o maior número de cientistas e estudiosos no tema.

Como características organizativas marcantes, o referido autor destaca: a interdisciplinaridade; o interclassismo, ou seja, compartilhando do mesmo status de direito dentro do Círculo estavam os maiores matemáticos da Europa, juntamente com professores da escola básica, bem como os mais experientes encorajavam os mais noviços a se dedicarem aos estudos; por fim, o Círculo adquiriu um forte gosto estético (visto nos móveis e no estandarte da associação), onde o “belo e o bem-feito foram um binômio inseparável na concepção estética de Guccia, assim como a ciência e a organização foram um binômio da mesma forma inseparável na sua concepção prática” (De MASI, 2007, p. 101).

Já no campo das Ciências Naturais, o biólogo alemão Anton Dohrn, escolheu a cidade de Nápoles como sede de seu instituto biológico. Neste, cientistas de todo o mundo poderiam desenvolver suas próprias investigações livremente, usando as instalações e aparelhagem do instituto. Para seu fundador, a concepção e a estrutura da Estação foi interpretada como uma obra de arte. Fundada em 1875, a estação serviu como referência para as demais associações de cientistas no mundo inteiro. Em seu clima de congresso e intercâmbio permanente geraram 18 prêmios Nobel.

Se por um lado, na Itália destacava-se a Zoologia, na França, era fundado um “novo” campo de estudos, a emergente microbiologia. O cientista francês Louis Pasteur ficou famoso na Europa por realizar pesquisas com os micróbios. Com seu reconhecimento perante a comunidade científica mundial, ele realiza o Instituto Pasteur de Paris, projetado em 1885, fundado oficialmente em 1888, e funcionou até 1938, onde três prêmios Nobel foram entregues aos seus membros.

O objetivo do instituto era melhor atender aos numerosos pedidos de vacinações e, sobretudo para criar uma organização idônea capaz de reunir um intenso grupo



interdisciplinar de cientistas e técnicos e uma instituição capaz de legitimar suas atividades de pesquisa (De MASI, 2007).

O Instituto Pasteur de Paris era organizado em forma de cooperativa, que formava uma verdadeira “cooperativa científica”, onde uma característica importante era o trabalho interdisciplinar, que gerava uma intensa interação com a comunidade externa (indústrias, hospitais, comunidade científica). Além de conciliar a inovação com a tradição, sabendo reconstruir o presente cultivando a herança científica pretérita.

Neste modelo, o(a) profissional competente refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, inventando e reconstruindo através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Assim, a prática deve adquirir um relatório importante na formação e no trabalho docente em ação - ela não é mais encarada como uma “aplicação” de teorias criadas por especialistas - onde, esta prática influencia e é influenciada pela teoria, abandonando-se a dicotomia entre Teoria/Prática, como afirma Pérez-Gómez:

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar da aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e risco da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reacção (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 110).

Em especial, esta metáfora parece ser de grande aproveitamento no campo da formação inicial de professores. Uma vez que ressalta a importância de compartilhar saberes, entre os profissionais mais experientes e os iniciantes (licenciandos). Nos centros de formação de professores, o momento que é tradicionalmente marcante neste sentido é o Estágio Supervisionado. Defendemos que nele existe uma interação entre os professores aprendizes-mestres (os licenciandos) e os professores mestres mais experientes (professores colaboradores nas escolas, que recebem os licenciandos durante o período de estágio).

Vale ressaltar que ao encarar o Estágio Supervisionado como um processo de formação de professores Artistas-Reflexivos é basilar abandonar a ideia “aplicacionista” de separação teoria-prática. Ademais, o Estágio não deve acontecer apenas no final do curso de formação, ao contrário ele carece permear toda a formação inicial docente.

Desta forma, ambos seriam beneficiados, formando uma associação mutualística<sup>15</sup> entre Universidade e Escola: os aprendizes-mestres (licenciandos) podem se favorecer dos saberes experienciais construídos na interação humana com os docentes mestres (colaboradores); já os docentes mestres (colaboradores) dos saberes teóricos-práticos que os noviços carregam da Universidade, onde estes saberes podem ser utilizados como uma formação continuada para os mestres. Como afirma Queiroz (2001), ao explicitar suas percepções sobre esta interação entre os companheiros de ofício:

A construção de um saber da experiência, evolutivo e histórico, pode ter início por meio da interação entre os futuros professores e os

---

<sup>15</sup> Mutualismo é a interação entre duas espécies biológicas, onde ambas são beneficiadas reciprocamente. Ressaltamos que esta é uma visão idealizada, onde muitas vezes não corresponde ao real do Estágio Supervisionado.

que já atuam. No convívio na escola delineiam-se brechas para lidar com o conservadorismo e experimentar inovações. A aproximação íntima entre alunos do ensino médio, licenciandos, recém-licenciados e professores, interagindo em escolas nas quais é possível um desenvolvimento profissional calcado na criatividade, mostrou-se estruturante para os professores pesquisados. Observando como os mais experientes conseguiram superar limitações, usando os espaços disponíveis para exercerem formas alternativas de ensino-aprendizagem, participando dos momentos de criação e aplicação das novidades e vivenciando as dificuldades, desânimos e reinvestidas bem sucedidas, os novatos deram início à sua formação como docentes artistas-reflexivos (p. 102).

Todas as reformas educacionais, que visam à melhoria da educação no Brasil e no mundo, passam pela formação de professores competentes e profissionais. Por isso a relevância de se estudar a formação inicial destes profissionais e gerar subsídios para a resolução dos conflitos que os estudantes - que estão no final de sua formação inicial na universidade e no início da vida profissional nas escolas - passam entre este intervalo.

Por outro lado, entendemos que o modelo do “professor artista-reflexivo” não é o bastante para superar todas as contradições do ensino brasileiro, mas parece ser um dos nossos fortes aliados. Para tanto, gostaríamos de ressaltar um pouco sobre as atividades formativas que brotam deste modelo.

Vale ressaltar que existem muitos críticos do pensamento do “professor reflexivo” de Schön, como por exemplo os trabalhos de Pimenta (2006) e Arce (2001). Estas autoras afirmam que as ideias iniciais de Schön desvalorizam o

conhecimento científico/teórico/acadêmico, pois se baseia numa pedagogia pragmática afinada com o neoliberalismo que desvaloriza o saber escolar. Como consequência deste processo há o aligeiramento da formação inicial de professores, o detrimento da autonomia dos mesmos sobre seu exercício profissional. Ademais, afirmam que é preciso um engajamento social do coletivo de professores das instituições de ensino, visando a transformação social.

Concordamos com estas críticas ao conceito de “professor reflexivo”, pois nos permitem avançar em relação ao pensamento inicial de Schön.

Notamos, ainda, que os saberes dentre os pares de Artistas-Reflexivos são heterogêneos, temporais, plurais, personalizados e situados (TARDIF, 2006). Assim, supomos que existem diferenças entre os níveis destes saberes entre os companheiros da associação: onde os companheiros mais experientes possuem uma série de saberes que são construídos na prática cotidiana (os chamados saberes experienciais); já os noviços, estão em busca do desenvolvimento deste saberes práticos.

Fazendo uma analogia do trabalho docente, como este plano de fundo com justaposição entre Ciência e Arte, entendemos que a interdisciplinaridade foi uma característica marcante entre os grupos de artistas, nos atelieres, e os grupos científicos, como o Instituto Pasteur de Paris. A interdisciplinaridade nestes grupos era tratada como uma abordagem epistemológica que questiona a visão disciplinar, fragmentada, dos saberes das associações de companheiros de ofício.

Em seguida, estes saberes devem ser compartilhados entre os mestres e aprendizes, através da ajuda mútua e da dialógica (FREIRE, 2005). Com isso, a associação de companheiros de ofício seria o ponto de partida para a (re)construção dos saberes experienciais da prática, e onde os

artistas-reflexivos iriam construir e aprender em conjunto a sua própria profissão.

Ressaltamos que a reflexão dos membros das “associações” não pode ficar reduzida ao âmbito individual, mas sim deve expandir-se para o âmbito coletivo. Ademais, esta reflexão deve ser enriquecida pelas contribuições teóricas da profissionalidade docente. Para tanto, é preciso que a cooperação seja trabalhada na prática entre os mestres; entres mestres e aprendizes-mestres.

Thurler e Perrenoud (2006) ressaltam a importância da formação inicial de professores através da cooperação mútua entre os formadores, profissionais experientes e futuros profissionais, e ressaltam que é preciso:

[...] ter consciência de que a cooperação não é elemento dominante da profissionalização de professor; não confundir cooperação com afinidades eletivas; manter uma relação utilitarista e seletiva com a cooperação; apropriar-se dos instrumentos psicossociológicos, éticos e jurídicos pertinentes; aprender a enfrentar as crises, os conflitos, os não-ditos e a regular a ação coletiva; aprender pela prática a funcionar em vários registros (p. 367).

Ademais, os artistas-reflexivos mais experientes na profissão devem compartilhar horizontalmente seus saberes com os mais novos na associação, rejeitando o preconceito entre as diferentes formas do “saber”. Assim, ressaltamos a importância do professor supervisor e dos professores colaboradores na formação profissional dos futuros docentes, pois “os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outros” (TARDIF, 2006, p. 268).

Este aprendizado mútuo, construído em uma Associação de Companheiros de Ofício, não pode se restringir aos aspectos meramente acadêmicos, o que pode caracterizar uma visão limitada da *práxis* educativa. Para avançar com relação a essa limitação, recorreremos às contribuições de Paulo Freire<sup>16</sup> (2005), pois, para o autor, a educação deve ter com base a formação de mentes críticas, rumo à libertação dos oprimidos e à transformação social libertadora. Essa perspectiva freireana parece ser relevante para uma formação de docentes artistas-reflexivos.

Não obstante, a proposta de se pensar o trabalho e o(s) saber(s) docente a partir da metáfora dos artistas reflexivos traz consigo a ideia de que os mestres devem estar “no centro da pedagogia, não [nos] apêndices” (ARROYO, 2000, p. 10). Retomando essa centralidade do trabalho formativo na mão do professor, esse autor afirma que a educação “tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério” (idem, p. 18).

Analisando sua experiência com a “Escola Plural”, Arroyo mostra que o trabalho cooperativo é capaz de render bons frutos. Em sua obra ele relata as “comunidades de aprendizes mútuos” (idem, p. 166), nas quais os alunos se reuniam em grupos, em horários fora do período de classe convencional, e buscavam aprender mutuamente. Em suas palavras:

Os aprendizes se ajudavam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas,

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que Freire não teorizou sobre a formação docente propriamente dita, todavia, em sua vasta obra, é possível perceber as várias possibilidades que sua pedagogia apresenta para o tema.

mais do que respostas, talvez, mas trocando. Não se trata de minorar a importância da professora ou do professor, mas de recuperar a centralidade da interação de todas as pessoas envolvidas nas relações escolares (ARROYO, 2000, p. 166).

Indo ao encontro dessa percepção, bem como adentrando nos rios do ensino de ciências naturais, Zanon *et al.* (2007) relatam suas vivências nas “Situações de Estudo (SE)”, as quais são componentes curriculares do curso de formação docente em Licenciatura em Biologia de uma universidade gaúcha. Nas SE existe a “*interação triádica* de licenciandos, professores da escola básica e docentes da universidade na promoção de mudanças” (p. 55, grifo dos autores) no ensino de ciências – tanto na formação inicial dos futuros professores, quanto na continuada dos docentes que exercem a profissão.

Quando olhamos cuidadosamente tais exemplos - comunidades de aprendizes mútuos e interação triádica – podemos notar que eles podem ser comparados ao que chamamos de formação docente artista-reflexiva baseada em uma associação de aprendizes mútuos.

A seguir, apresentamos a nossa mandala do Professor Artista-Reflexivo, a qual traz a metáfora para direcionar o caminho para o trabalho e os saberes docentes baseado numa Associação de companheiros de ofício. Escolhemos alguns conceitos-chave, apresentamos nos parágrafos anteriores, os quais formam uma articulação possível, uma síntese dialética inicial.

Certamente, o(a) leitor(a) está interessado em saber o significado eclipsado da mandala do docente artista-reflexivo descortinada na capa desse livro. Para satisfazer tal necessidade, essa curiosidade epistêmica, nosso esforço hercúleo apresenta ao leitor(a) as condições para o desabrochar de uma associação.

Nossa mandala, uma inventiva teórica fruto dos nossos saberes-fazer, foi erguida sobre as estruturas de seis aspectos indissociadamente relacionados.

A título de resumo, vejamos algumas das características que encontramos no trabalho do docente Artista-Reflexivo construído através dos escombros de uma associação de companheiros de ofício.

## **I. Trabalho interdisciplinar**

Como pudemos notar através de uma análise sobre a formação de artistas, bem como, na área das Ciências Naturais (Biologia, Física, Química) e da Matemática, como no caso dos grupos de pesquisa científica - Círculo Matemático de Palermo, a Estação Zoológica de Nápoles e o Instituto Pasteur de Paris – que eles possuem como uma das características basilares a interdisciplinaridade. Sobre o tema, Moraes (2005), baseada nos preceitos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1996), afirma que a interdisciplinaridade é uma forma de superar a fragmentação do conhecimento na forma de disciplinas. Aderindo a essa proposta, ela propõe também a transversalidade, ou seja, uma visão oposta à ótica alienada e egocêntrica das ciências e, “através da inserção de temas transversais, relaciona os conteúdos com o contexto que os cerca e ignora ainda mais as barreiras disciplinares” (p. 39).

Essas percepções vão ao encontro da perspectiva rizomática, a qual leva em consideração os argumentos de Deleuze e Guattari (1995). Para esses autores, a formação humana deve se desprender do paradigma positivista da árvore de conhecimentos, ou seja, da visão linear e hierárquica do conhecimento: que se inicia nas raízes do conhecimento



originário; percorre o tronco e chega aos galhos, os quais representam as diferentes disciplinas científicas que, por sua vez, subdividem-se em inúmeros ramos. Nessa visão da disciplinaridade, acabamos perdendo a dimensão da unidade/totalidade, de que a árvore é uma só e que o ramo é uma parte do todo. Propondo uma outra perspectiva, os autores discorrem sobre as figuras do rizoma e da multiplicidade, em contraposição a imagem da árvore.

Apropriando-se desse pensamento, Gallo (2000) afirma que a educação brasileira é dominada pela disciplinaridade. Para o autor, é preciso investir numa formação humana que vá de encontro a esse pensamento, buscando a transdisciplinaridade. O autor assevera que nos cursos de formação de professores, o rizoma deve ser a estrutura dominante da formação, permitindo, assim, a ampliação dos processos de ensino-aprendizagem, incluindo as multidimensões cognitivas, afetivas, sociais, políticas, ambientais, buscando uma aprendizagem significativa. A fim de ampliar nossa mandala, recorreremos a tais perspectivas.

## **II. Professor-Artista**

Neste sentido “rizomático”, cabe uma comparação metafórica da formação docente com a formação de outro grupo: o dos artistas. No campo da formação artística, teoria e prática caminham juntas durante os processos de ensino-aprendizagem do ofício (QUEIROZ, 2001). Acreditamos que essa comparação é uma forma interessante para pensarmos o trabalho docente, incluindo-se a formação inicial dos futuros educadores, o que pode contribuir para a construção da nossa mandala.

Destarte, devemos ressaltar que da mesma forma que na formação artística, a qual a teoria é vivenciada junto com a prática, essa união entre teoria-prática deve ser um

direcionamento para a formação dos professores Artistas-Reflexivos.

### III. Mutualismo (colaboração)

Baseando-se nessa percepção, acreditamos que o trabalho nas associações de companheiros de ofício dos grupos de professores devem se pautar no trabalho colaborativo (THURLER; PERRENOUD, 2006). Destarte, uma vez que se trabalha de forma rizomática, é característica *sine qua non*, que os professores Artistas-Reflexivos desenvolvam um trabalho coletivo de caráter mutualístico, ou seja, através de reflexões-ações que beneficiem o grupo como um todo, pois todos são interdependentes.

Assim, é possível sair das amalgamas que nos ligam a uma das características do sistema capitalista: a individualidade, a busca por “se dar bem, custe o que custar”. Inclusive, se no meio desse jogo estiver à possibilidade de destruir algum ser humano ou ceifar a da vida em nosso planeta, o capital seguirá jogando movido pelo dinheiro e não pelas necessidades sócio-ambientais.

### IV. Reflexão

Outra característica que poderíamos apontar em nossa mandala é a reflexão sobre as ações dos companheiros de ofício. Destarte, reflexão essa que deve ser feita individual (autocrítica) e coletivamente.

Não obstante, Pimenta (2006) acrescenta que existem duas visões antagônicas com relação ao arrolamento entre teoria e prática: a primeira é a visão dicotômica, “que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão é o entendimento de que na prática a teoria é outra” (p.67).

Opondo-se a essa concepção dicotômica, marca do positivismo, a autora defende a visão de unidade entre a teoria e a prática. Unidade que não é identidade, e sim, corresponde a uma relação simultânea e recíproca de autonomia e de interdependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da *práxis* (FREIRE, 2005; PIMENTA, 2006).

Seguindo esta perspectiva iremos utilizar em nossa mandala, como conceito-chave, o termo *práxis*. Para Marx e Engels (2005), a *práxis* é uma ação (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Para os autores, é fundamental compreender que compete ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve transformar o mundo objetivo:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade [...]. Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é *transformá-lo* (p. 120, grifo dos autores).

## V. Engajamento

Como consequência direta dessa orientação, no campo político-pedagógico, temos como uma contribuição para nossa mandala o apontamento que o trabalho educativo é um dos pontos basilares para a mudança numa sociedade desigual como a nossa, cabendo ao intelectual docente a formação de alunos críticos e engajados<sup>17</sup> na transformação social.

---

<sup>17</sup> Por engajamento entendemos ser uma referência a uma postula de filiação e participação ativa em uma determinada causa social, em especial, pondo-se a serviço de uma sociedade justa, igualitária e emancipatória.

Nesse sentido, entendemos que o próprio professor Artista-Reflexivo deve primar pelo engajamento. Assim, acreditamos que não basta atuar coletivamente (tampouco apenas individualmente). É preciso superar outro obstáculo: esta reflexão da prática docente deve ser realizada com o coletivo dos atores sociais da escola, e, sobretudo, deve ter uma função política e crítica, entendida como “mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2005, p. 64).

Logo, para superarmos as dificuldades do cotidiano dos companheiros de ofício, é de grande estima a união entre reflexão-ação (*práxis*) como a força basilar hábil para transformar a educação no contexto do mundo atual. Dessa forma, deixamos de considerar os docentes de maneira abstrata, como um grupo separado dos outros.

## VI. Transformação social

Acreditamos que os professores devem ser vistos como intelectuais em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, com a finalidade de educar os aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos.

Englobando as características de ação-reflexão-ação em patamares mais sofisticados, os companheiros de ofício entendidos como sendo reflexivos-engajados<sup>18</sup> têm consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social; está, por isso mesmo, engajado na tarefa de transformação da sociedade e do modo de produção.

---

<sup>18</sup> Ver detalhes no capítulo 1 desse livro.

Sem descuidar dos aspectos inerentes às questões metodológicas, espera-se que esse profissional consiga fazer as vinculações das questões locais com questionamentos amplos e mundiais; trata-se de uma concepção que pressupõe uma atuação profissional “com os pés no chão e os olhos no mundo”, por assim dizer.

Assim, defendemos que o papel do Artista-Reflexivo não pode ser reduzido a um mero treinamento de habilidades práticas. Destarte, não basta ficarmos restritos a visão inocente das relações do ser humano com a natureza, a qual exclui os aspectos sócio-históricos de tal tema. Pelo contrário, acreditamos que deve envolver a formação de uma classe de intelectuais vital para desenvolvimento de uma sociedade livre. Os educadores engajados precisam desenvolver um discurso crítico libertador, de moda que se reconheçam como agentes de transformação. Com isso, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Portanto, a objetivo último da educação nessa perspectiva é a transformação da sociedade.

### **Algumas considerações**

Como o objeto do trabalho do docente são seres humanos (alunos e alunas) e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Não podemos “moldar” os nossos alunos, da mesma forma que um artesão afeiçoa um jarro de barro, ou pinta um quadro em branco. É preciso que os menos experientes tenham a certeza que seus futuros alunos carregam consigo concepções e conhecimentos prévios, onde muitas vezes estas concepções são diferentes dos saberes da escola formal.

Ressaltamos que os docentes (sejam os aprendizes ou mestres) são os reais protagonistas do trabalho e do currículo. Os docentes são vistos como executores do currículo dotados de certa autonomia de escolha, portanto, políticos em essência. Assim, acreditamos que a profissionalização docente se faz no dia-a-dia, na construção e reconstrução de novos de saberes parceiros.

O currículo de uma Associação de companheiros do ofício de mestre deve ser um convite à viagem, e não uma delimitação rígida de fronteiras. É preciso que ele busque priorizar programas como roteiros de viagem, mas deve viabilizar percursos pessoais, abrindo espaços para a descoberta de novos mundos.

Por entendermos que a atividade docente, numa sociedade desigual e injusta como a que vivemos, não pode se resumir, exclusivamente, à busca de uma eficiência conteudista ou disciplinar, defendemos que durante os processos de construção das identidades profissionais dos professores, é preciso buscar subsídios para a formação de professores artistas-reflexivos com engajamento. Para tanto, cabe aos cursos de formação docente criar estratégias e alternativas para a consolidação de um modelo, baseando-se na *práxis* e na emancipação pelo trabalho.

Dentro desta tendência valorizam-se os conteúdos escolares tratando-os a partir das experiências sociais vividas no cotidiano dos alunos, fortalecendo-se o papel de mediação que a escola deve exercer entre as vivências individuais e suas articulações com as grandes questões sociais e políticas, seja da sua cidade, do seu país ou do próprio planeta terra. Como destaca Freire:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (2001, p. 25).





## Referências Bibliográficas:

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: CórteX, 2007. (Coleção Questões da Nossa época; v. 104).
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 251- 283, 2001.
- ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: **Anais da 28ª reunião anual da ANPED**, Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc)>. Acesso em 02 de outubro de 2008.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281- 295, maio/ago. 2007.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. p. 23- 35. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. 2001. **Formando professores profissionais: que estratégias quais competências**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 232 p.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. 6 Ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- BAPTISTA, G.C.S. A importância da reflexão sobre a prática inicial de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas. **Ensaio**, v. 5, n. 2, p. 4- 12, 2003.
- BODIÃO, I. da. S. As necessárias articulações entre as instituições de ensino superior e as secretarias de educação, na formulação e efetivação de políticas de formação profissional. In: SALES, J.A.M de. *et al.* (org.). **Formação de práticas docentes**. Fortaleza: Editora UECE, 2007. p. 41- 51.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRITO, A.E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 37, n. 8, p. 01-06, 2006.
- CARMEL-ARTHUR, J. **Bauhaus**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1995. 120 p.

CAVALCANTE, M.M.D.; FERREIRA, E.A.; CARNEIRO, I.M.S.P. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34. 1995.

De MASI, D. Uma rede internacional na Sicília *libery*: o Círculo Matemático de Palermo. p. 81- 102. In: \_\_\_\_\_ (org.). **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

\_\_\_\_\_.; GENTILE, P. Anton Dohrn e a Estação Zoológica de Nápoles. p. 51- 79. In: DE MASI, D. (org.). **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

\_\_\_\_\_.; MENICONI, M. Uma cooperativa de artistas e artesões: a genialidade politécnica de Wiener Werkstätte. p. 171- 204. In: DE MASI, D. (org.). **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

DINIZ, R.E.S.; CAMPOS, L.M.L. Futuros professores de Ciências e Biologia: investigando saberes profissionais. **Enseñanza de las Ciencias**, Número extra, VII Congreso, p. 1- 5. 2005.

EISNER, E.E. O que a educação pode aprender das artes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.5-17, Jul/Dez, 2008.

FEITOSA, R.A.; LEITE, R.C.M. Professores Artistas-Reflexivos: o trabalho docente baseado numa associação de companheiros de ofício. In: **VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2009, UFSC, Florianópolis. Anais do VII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. (ISSN: 21766940). Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em: <http://www.foco.fae.ufmg.br/viienpec/index.php/enpec/viienpec/>. Acesso em: 10 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores de Ciências Biológicas na UFC: um estudo de caso a partir do estágio supervisionado**. Fortaleza, 2010. (Dissertação Mestrado). Disponível em: <<http://www.teses.ufc.br>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

FEITOSA; R.A.; BODIÃO, I. da S. Uma categorização do exercício da profissão docente: primeiras aproximações. In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 2009, João Pessoa. Anais do 19º EPENN. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

FRANCHI, M. T. **Mandalas: A Busca do Equilíbrio**. São Paulo: Berkana, 2002.

- FREIRE, P. **Professora sim, Tia não**: cartas de quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005. 213p.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).
- FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. (p. 315-343).
- GALLO, S. A Orquídea e a Vespa: transversalidade e currículo rizomático. p. 51-58. In: GONSALVES, E.P.; PEREIRA, M.Z. da C.; CARVALHO, M.E.P. de. **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea Editora, 2004.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. (trad. Francisco Pereira Lima). Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GHIRALDELLI-JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. (trad. Dagmar Zibas). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- \_\_\_\_\_. Higher education under siege: implications for public intellectuals. **Thought & Action**, Fall, p. 63 – 78, 2006.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lettere dal carcere**. Turin: Giulio Einaudi Editora. 1965.
- HAUSER, A. **História Social da Literatura e da Arte** (Tomo I). 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- LIBANEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53- 80.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da Razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006
- MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2005. (coleção obra-prima de cada autor).

MORAES, S.E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. p. 93- 114. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. (trad. Cláudia Schiling). Porto Alegre: Artmed, 2002a.

\_\_\_\_\_.; THURLER, M.G.; MACEDO, L.; MACHADO, N.J.; MURAD, F. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15- 34.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17- 52.

QUEIROZ, G.R.P.C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de Física. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 97- 119. 2001.

ROMERO, D.M.F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações**, v. 2, n. 3, p. 35 – 46, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 37ª Ed., 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77- 92. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos”: atualidade e contraponto. In: **Anais da 29ª reunião anual da ANPED**, Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2687--Int.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci, **Revista Brasileira de educação**, n. 16, p. 95 – 104, 2001.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1- 22, 1987.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5- 24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

\_\_\_\_\_. LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

THERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista contexto e educação**, ed. Unijui, v.12, n. 48, p.7-36, 1997.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, A.T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**, Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

THURLER, M.G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. p. 357- 375, 2006.

ZANON, L.B.; HAMES, C. WIRZBICKI, S.M. (Re)Significação de saberes e práticas em espaços interativos de formação para o ensino em ciências naturais. In: GALIAZZI, M.C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). **Construção curricular em rede na educação em ciências**. Ijuí: Editora Unijui, 2007.

Livro produzido pela  
**Câmara Brasileira de Jovens Escritores**  
Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
<http://www.camarabrasileira.com>  
E-mail: [cbje@globo.com](mailto:cbje@globo.com)