

O COTIDIANO DA SALA DE ALFABETIZAÇÃO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

QUOTIDIAN LITERACY CLASSROOM AS THE PLACE OF THE PROFESSIONALITY TEACHING CONSTRUCTION

Marília Villela de Oliveira¹

RESUMO: Este trabalho busca apresentar uma breve retrospectiva histórica dos últimos trinta anos no que diz respeito às mudanças epistemológicas e metodológicas no processo de alfabetização, bem como discute os conhecimentos, habilidades e comportamentos que tornam efetiva a prática pedagógica de cada professor como fundamentais para apreendermos a concepção subjacente a esta prática. É necessário que a formação inicial e em serviço dos professores seja revista e aprimorada na perspectiva de uma formação contínua, de forma a visar o desenvolvimento profissional também como crescimento pessoal no contexto de um processo institucional que também evolua. O texto se encerra convidando professores e pesquisadores a retomar a reflexão sobre a profissionalidade docente exatamente do ponto em que a racionalidade técnica a roubou dos professores: na **autoria** profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Construtivismo. Profissionalidade docente. Alfabetização.

ABSTRACT: This study presents a brief historical background of the last thirty years in what concerns to epistemological and methodological changes in the literacy process, and discusses the knowledge, skills and dispositions that make effective pedagogic practice of each teacher as essential to grasp the concept underlying their teaching. It is necessary that the initial and in-service teacher's formation should be reviewed and improved, with a view to continuing education that has as its goal the professional development as well as personal growth in an institutional process that is also in progress. The text finishes inviting teachers and researchers to return to the reflexion about teaching professionalism exactly from the point where technical rationality stole it from the teachers: the professional authorship.

KEYWORDS: Constructivism. Teaching professionalism. Literacy.

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mariliav@hotmail.com

1. Alfabetização hoje

O ensino da lecto-escrita sofreu, no decorrer da história, alterações relacionadas ao progresso científico-acadêmico na área, alterações nas práticas sociais, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (métodos, material e livros didáticos), entre outras. No caso específico do Brasil, assistimos em meados dos anos 1980 a um amplo desenvolvimento de pesquisas sobre a alfabetização e ensino de língua, particularmente após a publicação em Português, em 1985, das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Esses estudos, baseados na epistemologia genética piagetiana, demonstraram que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita em um processo construtivo, levando os pesquisadores e, em sua esteira, os professores alfabetizadores a se questionarem por meio de que práticas as crianças são introduzidas na língua escrita e como se apresenta esse objeto no contexto escolar.

Kato (1985) afirma que *método*, para a grande maioria dos professores, se reduz a um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno. Entretanto, para ser eficaz, qualquer método deve ter subjacentes a ele hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser aprendido e sobre a natureza da aprendizagem deste objeto, devendo o seu aplicador conhecer plenamente essas hipóteses.

Até a década de 1980 convivíamos com práticas de alfabetização que privilegiavam a questão do método de ensino, na tradicional “querela” métodos sintéticos x métodos analíticos. Em ambos os grupos a leitura e a escrita eram introduzidas no aluno/receptor como um conhecimento escolar, ao qual ele só teria acesso quando entrasse na escola. A escrita era considerada ou como um conjunto linear de elementos isolados cuja somatória levaria a avançar letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, acumulando-as até atingir a totalidade, em uma perspectiva bancária de ensino-aprendizagem (métodos sintéticos), ou na marcha oposta, partindo do texto (o todo) até chegar às partes – frases, palavras, sílabas e letras (métodos analíticos), mas ambos os métodos com a mesma concepção epistemológica empirista.

Rego (2006) afirma que toda essa tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras, garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. No máximo buscou-se assegurar, em algumas abordagens, que esse saber se desenvolvesse num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas cartilhas regionais. Mas, de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem, considerada esta de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A maior ênfase era dada, e podemos dizer que ainda é, às associações e à memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação.

Com a divulgação dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita assistiu-se, inicialmente nas universidades, e posteriormente nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos e a descoberta de que aprender a ler e a escrever envolve processos do pensamento e da linguagem da criança até então desconhecidos no contexto escolar, o que despertou nos educadores a necessidade de rever as práticas pedagógicas existentes.

A concepção construtivista que fundamentou os estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita deixa de lado os aspectos ligados à metodologia diretiva e à prontidão, valorizando os aspectos constitutivos ligados àquilo que a escrita representa e ao modo como ela a representa. A Psicogênese da Língua Escrita é um estudo sobre como uma criança ou adulto analfabeto aprende a ler e escrever e os processos cognitivos envolvidos, sendo essa uma longa construção que envolve uma sequência crescente de níveis de complexidade da compreensão que o sujeito vivencia em direção à autonomia no uso da escrita. As principais conclusões dessa pesquisa são que o aprendizado da escrita começa muito antes de a criança entrar na escola; que é na interação com a escrita que ela

formula hipóteses em direção à compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; e que estas hipóteses são regulares, ou seja, todas as crianças que aprendem o sistema alfabético de escrita passam pelas mesmas etapas, mesmo que em tempos/períodos diversos. Essas conclusões exigem o repensar da prática pedagógica e a superação dos métodos tradicionais de base empirista. Consequentemente, há necessidade de “outro” professor.

O professor alfabetizador, portanto, precisa conhecer os processos de aprendizagem do sujeito, buscando uma metodologia que o favoreça e estimule, entendendo que os estímulos não atuam diretamente sobre o alfabetizando, mas são interpretados por ele. Assim, o professor deixa de ser o único que sabe ler e escrever, criando situações de exploração do objeto de conhecimento, provocando desequilíbrios cognitivos no alfabetizando e favorecendo, a partir de novas informações, a reelaboração de seus conhecimentos, além de novas descobertas. O aluno passa a ser visto como ativo na construção de seu conhecimento, o professor passa a mediar esta construção através do contato sistemático com o objeto de conhecimento, a sala de aula passa a ser local de convivência com a escrita em sua função social. A prática de alfabetização construtivista, influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), e pelos modelos de leitura propostos por Goodmann (1967) e Smith (1971), defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. Considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais sistematizada e efetiva essa reflexão.

Ferreiro e Teberosky (1985) se limitaram a apresentar a descrição da psicogênese da língua escrita, evitando qualquer sugestão metodológica, deixando essa tarefa a cargo dos pedagogos. Assim, para os alfabetizadores brasileiros, as últimas décadas foram marcadas, entre outros, por um desafio duplo: a apropriação do legado teórico construtivista e a transposição desses princípios teóricos para a prática alfabetizadora.

A adesão às abordagens alfabetizadoras de base construtivista iniciou-se naquela época e vem até o momento fundamentando a redefinição e a reorganização das políticas educacionais e práticas pedagógicas no Brasil. O ensino da leitura e da escrita baseado no treino das habilidades de codificação e decodificação da notação alfabética (fundamento dos métodos tradicionais de alfabetização), desenvolvido com o apoio de materiais pedagógicos que priorizavam a memorização de sílabas, palavras ou frases soltas, começou a ser duramente criticado. Muitas vezes, entretanto, apesar da drástica mudança no discurso, a prática continuou a se fundamentar na mesma epistemologia. O que se vê é que, passadas quase três décadas desde que se iniciou no Brasil a difusão do construtivismo na alfabetização, grande parte dos alfabetizadores não conhece na íntegra seus pressupostos teóricos, e muito menos domina efetivamente uma prática alfabetizadora coerente com estes pressupostos.

Como se dá a ruptura entre o modelo de ensino tradicionalmente utilizado, baseado na codificação/decodificação e fundamentado em uma epistemologia empirista de ensino e aprendizagem, e uma nova epistemologia, construtivista, que apregoa ser a língua escrita um sistema de representação da linguagem e ser o aprendiz o seu construtor, sujeito ativo que interage de forma produtiva com o objeto do seu conhecimento? Que conhecimento os professores têm dessas questões, como estão elas sendo transpostas para sua prática de ensino e nela reconstruídas?

Leite (1993), no que diz respeito às implicações pedagógicas das opções epistemológicas do professor, diz que optar por uma determinada posição epistemológica implica assumir certa postura e atitude perante os alunos e suas produções, e um educador que assume uma postura construtivista/interacionista não é um mero técnico à procura de métodos ou fórmulas mágicas, mas um profissional que se coloca questões e busca incessantemente o significado das condutas de seus alunos. Tecendo considerações sobre as epistemologias subjacentes ao behaviorismo e às posições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, ela comenta dois deslocamentos: o primeiro diz respeito

à mudança, no foco de atenção do processo ensino-aprendizagem, do ensino do professor para o aprendizado da criança; o segundo refere-se à questão pedagógica: trata-se de discutir não o “método”, mas a atuação do professor. Segundo a autora, pode parecer um truísmo afirmar que as atitudes do professor e dos pedagogos, em geral no que diz respeito às situações pedagógicas, revelam suas posições epistemológicas, bem como uma certa maneira de entender a relação ensino-aprendizagem. Entretanto, não é muito comum a reflexão sobre certos “desajustes” ou incoerências existentes entre os princípios que o professor assume teoricamente e sua forma de atuação na prática cotidiana. Estas incoerências são especialmente observáveis naqueles que buscam inspirar-se em referencial teórico interacionista e/ou construtivista, mas que se mantêm na prática, e muitas vezes sem tomarem consciência desse fato, fiéis aos pressupostos das teorias behavioristas.

Entender os conhecimentos, habilidades e disposições que tornam efetiva a prática pedagógica de cada professor é fundamental para apreendermos qual concepção subjaz à sua ação pedagógica. Uma investigação desenvolvida por um grupo de pesquisadoras de uma universidade do interior de São Paulo no período de 1996-2000 mostrou que grande parte das professoras alfabetizadoras de escolas da rede pública estadual de ensino que foram sujeitos da pesquisa demonstraram entender a alfabetização “[...] como aquisição crescente dos elementos constitutivos da língua – da menor unidade para unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases), visando à fixação de partes da escrita e o estabelecimento de relação entre a grafia das partes e som correspondente [...]” (MELLO; REYES, 2001, p. 3). Essa pesquisa aponta para o que temos observado em várias outras situações/pesquisas/experiências: fica clara a inconsistência entre o que vem sendo mostrado pela pesquisa acadêmica nas últimas décadas como relevante para a elaboração de políticas públicas e fundamentação das práticas pedagógicas alfabetizadoras e o que vem sendo praticado pelas professoras. E, infelizmente, também se mantêm os índices de fracasso escolar na alfabetização, o que demonstra que continuamos a tentar mas não conseguimos trabalhar de forma consistente o ensino/aprendizado da língua escrita.

2. Formação de professores alfabetizadores

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta delas o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem discute e faz com elas a análise do seu próprio trabalho, mediatizando o desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

Como responder a essas indagações quando nas escolas (pre)domina a suposição de que quem não sabe alguma coisa e está ali para aprender são apenas os alunos?

Roseli Fontana

É muito triste o quadro apresentado acima. Mais grave pensar que somos nós essas educadoras/alfabetizadoras. Mas compartilho um convite para abrir a janela e entrever práticas profissionais autônomas e cheias de movimento, particularmente na alfabetização, território tão desgastado pelas críticas que nos rondam por tantos/todos os lados... Não somos, como sujeitos e como educadores, nem tradutores, nem apresentadores, mas produtores de sentido, de conhecimento. E, para nos constituirmos pessoalmente e profissionalmente assim, temos que ser conscientes da nossa função profissional. “Construir nossa consciência implica no enfrentamento daquilo que se encontra, ainda, inconsciente em nós. Há que ter compromisso para enxergar a prática, não é suficiente não ser cego, é preciso querer abrir a janela” (CAMARGO, 1996, p. 51).

Para Perrenoud (1993), as críticas ao sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório, a formação de professores, que é considerada curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Entretanto, ela não merece nem esse excesso de honra, nem essa indignidade. Temos clareza da multicausalidade do fenômeno e de que a melhoria do trabalho do professor é apenas uma parte do processo de melhoria da educação. Mudanças em sua formação não constituem panaceia que ultrapassa os limites e contradições do sistema. Mas são nossa parte.

A transformação ocorrida nos estudos sobre formação do professor desde os anos 1980 se deu, segundo Pérez Gómez (1995), a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três polos inter-relacionados, que buscaram alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação do professor: o primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a ideia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de aula; o terceiro, a superação da ideia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então as pesquisas centravam-se nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se

pela procura das características intrínsecas do bom professor, (...) pela busca do melhor método de ensino e (...) pelo estudo da sala de aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica (LIMA, 1997, p. 2).

Nas últimas décadas, a maior parte dos programas de formação de professores tem-se baseado nessa concepção linear e simplista dos processos de ensino como intervenção, por parte do professor, através da aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado. O professor como técnico especialista, que aplica o rigor às regras que derivam do conhecimento científico, tem suas raízes na racionalidade técnica, que, segundo Pérez Gómez (1995), é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. Baseada na racionalidade técnica, a “atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96). A ideia é de que esse tipo de preparação levará o professor a desenvolver competências para realizar de forma eficaz sua prática pedagógica, conceituando o ensino como um processo técnico de intervenção.

Ao mesmo tempo, o direcionamento do trabalho do professor, fundado na racionalidade técnica, apoiado nos programas de ensino elaborados por especialistas e nos livros didáticos, tem impedido que se constate que o currículo real da escola é construído pelo professor, que o interpreta e recria, sendo o “ator principal” do processo de transposição didática. Isso porque as situações práticas vivenciadas no cotidiano dos professores em sala de aula são singulares, complexas e instáveis, não permitindo a aplicação de soluções técnicas construídas em outras situações, com outras particularidades.

Como ser/formar um professor “construtivista”? Necessário se faz, no mínimo, buscar as limitações da racionalidade técnica, presente há muito no processo de formação inicial e continuada de professores, e tentar superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Sujeito a situações incertas, únicas e conflituosas da sala de aula, o professor é obrigado a ir além das regras, fatos, teorias, métodos, procedimentos, táticas sobre os quais foi informado. É preciso que ele se profissionalize, não no sentido por muitos ainda tomado de ter uma formação acadêmica que o diferencie do leigo, e garanta por isso seu reconhecimento profissional, mas no sentido de

ter a capacidade de resolver problemas complexos e variados por seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. [...] Apesar disso, é preciso querê-lo. Numerosos professores e formadores de professores não desejam tomar as responsabilidades inerentes a um profissionalismo aberto ou não se creem capazes de as tomar (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 184).

Para isso, é necessário que a formação inicial e em serviço dos professores seja revista e aprimorada, na perspectiva de uma formação continuada que tenha como meta o desenvolvimento profissional também como crescimento pessoal no contexto de um processo de desenvolvimento institucional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). É fundamental reconhecer a importância dos contextos

no desenvolvimento profissional dos professores em um modelo ecológico, e a necessidade do suporte organizacional, em que projetos são iniciados para resolver problemas concretos, e em cuja resolução os professores adquirem (pela leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro) conhecimentos específicos e competências de desenvolvimento profissional e institucional em equipe, utilizando “no âmbito da complexa tarefa de aprendizagem profissional dos professores uma perspectiva teórica que acentua que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano têm a ver, direta e indiretamente, com os seus *contextos vivenciais*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 13).

Entendemos, na esteira dessas pesquisas, a falta de autonomia profissional, tanto coletiva, quanto individual, como principal limitação da profissionalidade do professor, já que a competência profissional requer capacidade para a deliberação permanente e a discussão crítica (BENEDITO, 1998). Carr e Kemmis (1998) propõem que, para chegar a essa autonomia e responsabilidade, é fundamental que os próprios docentes construam sua teoria do ensino, por meio de uma reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. Para isso, faz-se necessária a criação de comunidades de professores que, através de uma análise crítica, se encaminhem para a transformação das práticas e dos valores educativos e, em última instância, das estruturas sociais e institucionais.

Para Nóvoa (1995, p. 25),

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Fundamental se faz pensar a formação de professores a partir de novas perspectivas, como a complexidade da prática pedagógica e do processo de apropriação e produção dos saberes docentes, o que exige do professor sua constituição como prático reflexivo e pesquisador/ produtor da prática curricular. Essa nova profissionalidade pode se constituir através da pesquisa-coletiva, da revisão autobiográfica do próprio processo de formação como professor, da constituição de grupos de estudo e discussão reais ou virtuais, da tematização da prática, através da elaboração de questões a partir da análise da prática, da busca de fontes de informações, da disponibilização de materiais para discussões coletivas, da utilização da leitura e da escrita para seu desenvolvimento profissional, da pesquisa em colaboração, da formação em contexto, do registro ou documentação da própria prática e compartilhamento desses documentos, dentre inúmeras alternativas, e que pode se dar na escola ou não, mas que se referencia nas questões que a prática cotidiana da sala de aula aponta e clamam por respostas. Nessa concepção mais artística da profissão docente, a prática assume lugar central da formação, constituindo-se como o lugar da aprendizagem e da construção do pensamento prático do professor, e trabalhar coletivamente é um processo aprendido, no qual se enfrentam dificuldades como ouvir e ser ouvido; colocar-se no lugar do outro; expor-se; respeitar o que discorda; apropriar-se do deliberado como coletivo, mas seu; refutar aquilo com que não se concorda, garantindo os processos pessoais de cada um, refletindo também sobre quais diálogos são possíveis nesse processo interpessoal, em que se entrecruzam vozes, valores e saberes diversos.

Convido-os, professores, portanto, para pensar na formação continuada e na criação de lugares/tempos de partilha e de reflexão individual e coletiva, dando corpo às dinâmicas de autoformação participada como espaço de interlocução, de trocas de experiências e de saberes pelos quais podemos (ou não) ressignificar tarefas e rituais naturalizados, transformando a reflexão coletiva em uma atividade de aprendizagem no tempo e no espaço. Os modos de registrar, de ouvir, prestar atenção, participar, compartilhar, os modos de organização do espaço formativo podem se construir em grupos de formação como resposta às necessidades concretas e como reações, táticas, construção de novas subjetividades. Na relação com o colega o saber adquire objetividade.

O esvaziamento das respostas consolidadas nos faz buscar juntos o sentido das práticas rotineiras, aprendendo com nós mesmos e com nossos companheiros. Ser professor é se constituir de modos distintos, no trabalho e na vida. No caso de um coletivo de professoras alfabetizadoras que desejam refletir sobre sua prática, questionar o cotidiano é perguntar-se quais são as políticas, epistemologias e metodologias que são de fato praticadas por cada uma e pela instituição no dia a dia da escola.

Enfim, esse é um convite para nos debruçarmos sobre essas práticas e saberes cotidianos, lembrando que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que se acredita ser a prática docente cotidiana um lugar de produção de conhecimento, de saberes, mesmo quando o professor não está consciente disso.

Também não é um convite para salvar a educação, menos ainda os conclamo para resolver o problema do fracasso escolar na alfabetização. É, sim, um convite para retomar a profissionalidade docente exatamente do ponto em que a racionalidade técnica a roubou dos professores: na nossa *autoria* profissional, na possibilidade de ensinar como achamos que devemos ensinar, porque sabemos exatamente o que queremos e por que o queremos, mas também porque sabemos que o que se mostra agora pertinente pode amanhã não o ser, devendo ser cotidianamente e coletivamente pensado, porque não nos concluímos, nem nossos colegas de profissão, nem nossos formadores, nem nossos alunos, no tempo e no espaço da verdade absoluta. Conhecimento nunca acaba, e essa é a nossa profissão.

Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KATO, M. *Aquisição da Escrita e Métodos de Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

REGO, L. L. B. Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. Seminário Alfabetização e Letramento. SEB/MEC. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>. Acesso em: 22 set. 2006.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading*.

SMITH, F. *Understanding Reading*. New York: Holt: Rinehart & Wilson, 1971.

LEITE, L. B. Considerações sobre as perspectivas construtivista e interacionista em psicologia: o papel do professor. In: *Alfabetização: Passado, presente e futuro*. São Paulo: FDE, 1993 (Série Idéias, n° 19).

MELLO, R; REYES, C. R. A base de conhecimento no ensino de português: do confronto entre as concepções das professoras e as políticas públicas. ANPED 2001. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 21 set. 2006.

CAMARGO, Fátima. O ser consciente. O enredo social e a superação do efêmero. In: WEFFORT, M. F. (Org.). *Observação, registro, reflexão*. Instrumentos metodológicos I. s/l, Seminários Espaço Pedagógico, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

BENEDITO, V. Prólogo. In: CARR, W.; KEMMISS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la*

formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de La Enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

LIMA, E. F. *O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções*. ANPED: GT Formação de Professores, 1997.

Recebido em: 12 de março de 2011.

Aprovado em: 29 de abril de 2011.