

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Ensino de Física na Educação Básica

PAULA NASCIMENTO DE CHIARA CAMPOS

**O IMPACTO DOS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM UMA PRÁTICA DOCENTE
CRÍTICA**

Rio de Janeiro
2022



PAULA NASCIMENTO DE CHIARA CAMPOS

**O IMPACTO DOS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Física na Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Física na Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) Dr. Rodrigo Trevisano.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C198 Campos, Paula Nascimento de Chiara

O impacto dos referenciais de formação de professores em uma prática docente crítica/ Paula Nascimento de Chiara Campos. - Rio de Janeiro, 2022.

44 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Física na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rodrigo Trevisano de Barros.

1.Física – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. Ensino - Metodologia. I. Barros, Rodrigo Trevisano de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 530

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

1. Assuntos... I. Nome do orientador. II. Colégio Pedro II. III. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. IV. Título.

PAULA NASCIMENTO DE CHIARA CAMPOS

**O IMPACTO DOS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Física na Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Física na Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Dr. Rodrigo Trevisano
Colégio Pedro II

Dr. Eduardo Folco Capossoli
Colégio Pedro II

Me. Julien Lopes Pereira
Colégio Pedro II

A todos os alunos que já passaram pela minha vida e que de certa forma contribuíram para a professora que eu sou hoje.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha existência e por me dar forças para não desistir de concluir esse trabalho.

Ao meu orientador Dr. Rodrigo Trevisano, pelo carinho, cuidado e principalmente pela imensa paciência que foi dispensada a mim ao longo desse curso.

A minha amiga Dra. Laís Rodrigues, mulher incrível, à qual admiro e me inspiro todos os dias, sem você a conclusão desse trabalho não seria possível.

Ao meu amigo e companheiro Flávio de Chiara pela parceria de sempre.

Aos professores do curso de especialização em ensino de Física na educação básica, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas ao longo das aulas da pós, suas contribuições foram significativas e essenciais para o futuro da minha carreira acadêmica.

*“Quem ensina aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender...”*

Paulo Freire

RESUMO

CAMPOS, PAULA NASCIMENTO DE CHIARA. O IMPACTO DOS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA. 2022. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Física na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

Muito se tem discutido sobre o papel do professor e sobre a sua participação efetiva na construção da sociedade. A relevância do professor na formação pedagógica do indivíduo no ambiente escolar, bem como na sua composição como cidadão, é incontestável. Por outro lado, se faz necessário o debate sobre a imprescindibilidade da busca contínua pela qualidade da formação docente, tanto técnica quanto na sua descoberta como Intelectual. Esse trabalho persiste em uma análise de referenciais teóricos que concentraram seus olhares para a formação de professores e indicaram caminhos para uma prática pedagógica reflexiva. O objetivo é trazer a tona a discussão de quais possíveis impactos e mudanças tais referenciais podem causar na prática docente diária de maneira individual ou coletiva. O trabalho configura-se como teórico, em que esperamos estabelecer a importância do olhar crítico e reflexivo do docente na busca incessante pela construção de sua própria identidade como intelectual transformador.

Palavras-chave: Formação de professores; professor reflexivo; intelectual transformador.

ABSTRACT (OPCIONAL)

Campos, Paula Nascimento de Chiara. The impact of teacher training frameworks on a critical teaching practice. 2022. 44 f. Completion of course work (Specialization in Teaching Physics in Basic Education) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

Much has been discussed about the role of teachers and their effective participation in the construction of society. The relevance of the teacher in the pedagogical formation of the individual in the school environment, as well as in its composition as a citizen, is undeniable. On the other hand, it is necessary to debate the indispensability of the continuous search for the quality of teacher training, both technical and in its discovery as Intellectual. This work persists in an analysis of theoretical references that focused their attention on teacher training and indicated paths for a reflective pedagogical practice. The objective is to bring up the discussion of what possible impacts and changes such references can cause in the daily teaching practice, individually or collectively. The work is configured as theoretical, in which we hope to establish the importance of the teacher's critical and reflective look in the incessant search for the construction of his own identity as a transformative intellectual.

Keywords: Teacher training; reflective teacher; transformative intellectual.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
2 OS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	14
2.1 O PROFESSOR REFLEXIVO.....	17
2.2 O PROFESSOR INTELECTUALTRANSFORMADOR... ..	20
3 METODOLOGIA	22
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO	22
3.1.1 OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.....	24
3.2 DESCREVENDO UMA TRAJETÓRIA	26
3.2.1 EPISÓDIO 1 – A FORMAÇÃO BÁSICA	26
3.2.2 EPISÓDIO 2 – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	29
3.2.3 EPISÓDIO 3 – O MERCADO DE TRABALHO	32
4 DADOS DA PESQUISA.....	35
4.1 A REDE SEMÂNTICA.....	35
4.1.1 EPISÓDIO 1 – A FORMAÇÃO BÁSICA.....	36
4.1.2 EPISÓDIO 2 – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	37
4.1.3 EPISÓDIO 3 – O MERCADO DE TRABALHO.....	38
5 O IMPACTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA - ANÁLISE DAS REDES SEMÂNTICAS.....	39
5.1 ANÁLISE DO EPISÓDIO 1: A FORMAÇÃO BÁSICA.....	39
5.2 ANÁLISE DO EPISÓDIO 2: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	41
5.3 ANÁLISE DO EPISÓDIO 3: O MERCADO DE TRABALHO.....	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
7 REFERÊNCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

A rotina diária um professor no cotidiano escolar, lhe permite viver desafios e passar por situações inusitadas constantemente. A cada abordagem e escolha da prática realizada em sala de aula podemos observar o reflexo e a influência do tipo de formação docente na qual o profissional de educação foi submetido. Nesse contexto, cabe o questionamento se existe de fato um padrão a ser seguido, padrão no qual as coisas funcionem perfeitamente e deem certo. A prática docente exige uma adaptação contínua do professor dentro do contexto escolar no qual ele está inserido, uma vez que vivemos em um cenário social de contínuas mudanças, tanto na sociedade como num todo, quanto de forma intrínseca quanto ao indivíduo.

Na conjectura atual, a busca por uma identidade profissional docente não está totalmente atrelada aos saberes e competências inerentes à profissão, mas também a autonomia e ao progresso emancipatório do professor como um intelectual transformador, que entende o seu papel político no processo de desenvolvimento de uma prática reflexiva. A procura por estratégias e metodologias que possibilitem uma prática pedagógica caracterizada como “eficiente” e que apresente resultados concretos, tem sido apontada como o caminho para uma educação de “qualidade”, e isso pressupõe a ideia do professor como o principal responsável por alcançar tais objetivos, o submetendo como o sujeito da sua própria formação.

Schon (1992), já tinha feito essa observação quando expressou que algumas inconveniências na educação eram atribuídas as próprias vítimas, no caso as escolas e aos professores. Esse tipo de atribuição apenas mascara a verdadeira intenção de colocar em dúvida a competência do professor, bem como exercer sobre a educação um controle por meio de orientações emanadas de um órgão regulador central, reforçando um sistema de prêmios e punições, que visa categorizar o ensino em modelos a serem gerenciados em pacotes educacionais atribuídos ao profissional de educação devidamente treinado para tal.

A questão a ser discutida nesse trabalho é o entendimento da importância e da vitalidade da participação do professor nesse processo de construção do saber escolar, porém por intermédio de uma análise crítica dos tipos de formações mais prováveis e necessárias para fornecer aos professores as habilidades indispensáveis ao desempenho

do seu trabalho, por meio de uma postura reflexiva sobre a sua prática e um olhar diferenciado para as demandas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

A respeito dos conceitos que envolvem uma prática reflexiva, podemos destacar:

- O entendimento na ação, que consiste em um conhecimento profissional que se apresenta no saber fazer e no saber explicar, mesmo sendo aptidões totalmente diferentes, mas que se completam de forma coesa;
- A reflexão na ação, que não dá importância apenas ao saber adquirido dentro da escola, mas também se atenta aos sentimentos relacionados as dúvidas e as desordens do próprio indivíduo, tudo isso atribuído ao próprio professor e ao seu aluno. O desenvolvimento de ambos ocorre de forma mútua, por meio do aprendizado através dos próprios erros, refletindo sobre a prática ao mesmo tempo em que a realizamos;
- A reflexão sobre a ação é aquela que é feita depois da realização da ação, nesse caso o professor observa de fora todo o contexto, se distanciando da ação para refletir e conseguir especificar por meio de declarações o ocorrido.

Essas três perspectivas se complementam, e juntas oferecem ao professor um direcionamento para a construção efetiva de sua própria prática reflexiva.

Algumas reformas educacionais têm sido propostas e implementadas sem a participação efetiva do professor. Na sua grande maioria, tais reformas são desenvolvidas por especialistas em educação, distantes da rotina da sala de aula. Isto se dá pelo fato de que muitos ainda insistem ignorar a capacidade intelectual e a experiência vivida pelo professor ao longo de sua carreira docente, bem como a influência que o mesmo exerce sobre os seus alunos ao longo de sua formação crítica reflexiva. Nunca foi tão necessário a busca pela qualidade da atividade docente, que a cada dia tem sofrido com a interferência de forças ideológicas e elementos que visam atribuir ao trabalho do professor uma burocratização escolar. Tais demandas inviabilizam a autonomia dos professores, e os condiciona a seguir um trabalho estreitamente administrativo, baseados em currículos que atendam objetivos pedagógicos específicos.

Diante de tais circunstâncias, Giroux (1987) ressalta o quanto é fundamental a defesa da escola como instituições necessárias para a conservação e progresso de uma democracia crítica, que reconheça no professor, um Intelectual transformador, e nesse formato de sociedade que vivemos, é o professor como um intelectual transformador que vai desempenhar o papel de combinar a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes de forma a contribuir para se tornarem cidadãos reflexivos e ativos.

O objetivo desse trabalho é analisar o impacto de um curso de especialização em ensino de física básica, na construção de uma prática docente transformadora, baseado na metodologia de relato de experiência, uma vez que a autora do texto faz uma autoanálise de sua história, refletindo sobre sua prática antes e depois do contato com referenciais teóricos relacionados a formação de professores.

O capítulo 2 traz um breve resumo dos referenciais teóricos estudados e também das teorias por eles defendidas. O capítulo 3 traz uma autodescrição baseada na metodologia de relato de experiência descrito e vivenciado pela autora deste trabalho.

Apresentaremos no capítulo 4 uma representação gráfica dessa experiência relatada no capítulo anterior através de conexões estabelecidas linguisticamente e a análise dessa rede será feita no capítulo 5, juntamente com uma reflexão dos possíveis impactos que um curso de especialização possa trazer para uma prática docente crítica. No capítulo 6 apresentaremos as considerações finais sobre o trabalho realizado e algumas perspectivas futuras.

2. OS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando pensamos na política de formação de professores, é importante antes de qualquer coisa entender as principais diferenças no que tange aos modelos utilizados. No Brasil, por exemplo, o modelo adotado se difere da maioria dos seus países vizinhos latino americanos, porém assemelha ao modelo adotado por países como a França e os Estados Unidos, que consiste em uma preparação científica nas faculdades de conteúdo específico, com alguns complementos de formação profissional docente.

A formação profissional docente pode ser considerada como uma ocupação constituída de saberes essenciais a sua prática, tais saberes são aplicados no dia a dia do professor tanto na sala de aula como na escola. Durante toda uma vida profissional, expostos a constantes mudanças, os professores aplicam tais conhecimentos adquiridos, modificando e enriquecendo o seu saber docente sempre quando em contato com fontes sociais de conhecimento e competências (TARDIF, 2002). A relação dos professores com os saberes não se reduz a uma mera transmissão de conhecimentos já concretizados, essa prática integra diversos saberes, com os quais esses professores mantêm diferentes relações.

Em uma constante mudança, os professores colocam alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional em prática, modificam sua prática e enriquecem seu saber docente, construído por eles em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos e competências (TARDIF, 2002).

Definimos tal saber docente como plural e coerente, que se origina da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Falaremos um pouco acerca de todos eles a seguir, com base em TARDIF (2002).

- **Saberes profissionais:** Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais, licenciaturas e faculdades de educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Sabemos que essas ciências, ou, pelo menos, algumas delas, não se limitam a produzir só conhecimento, mas também procuram incorporá-los à prática do professor.

- **Saberes pedagógicos:** A prática docente não é apenas um objeto das ciências da educação, ela também mobiliza saberes plurais que podemos chamar de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa;
- **Saberes disciplinares** – Os saberes disciplinares integram-se igualmente à prática docente pela formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e aos saberes encontrados na nossa sociedade, tais como estão integrados nas universidades sob a forma de disciplinas;
- **Saberes curriculares:** Ao longo de suas carreiras os professores devem apropriar-se também dos saberes curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem saber aplicar;
- **Saberes experienciais:** Por fim, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e de saber-ser.

A formação atual de professores de física ou ciências é normalmente o resultado da soma de cursos sobre conteúdos científicos, ministrados pelos departamentos de Ciências correspondentes, que constituem, nas universidades a parte fundamental da preparação dos professores, e de cursos sobre Educação, com a inclusão de poucas disciplinas integradoras entre conteúdos de física e de pedagogia, como as instrumentações para o ensino, os estágios e algumas eletivas. A natureza do ensino demanda que os professores se comprometam em um processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira, mas alguns aspectos circunstanciais como suas

histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão influenciar as suas necessidades particulares e a forma como estas contribuem para a formação de sua identidade.

Algumas particularidades de alguns cursos podem proporcionar várias barreiras para a formação de professores, tais como a insistência de manter padrões de aulas no formato expositivo, o que de fato estimula uma passividade ao aprender por parte dos alunos, os futuros professores tornam-se mais habituados à percepção de conhecimentos do que a ajudar a produzir tais conhecimentos. A resolução de problemas padrões (clássicos), os quais conduzem e reafirmam algumas práticas matemáticas repetitivas, que não mais contribuem para o desenvolvimento das formas de argumentos necessários para abordar situações novas, como as questões não previstas que os alunos possam perguntar, além de toda uma narrativa por parte do aluno.

A natureza do ensino demanda que os professores se comprometam em um processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira, mas alguns aspectos circunstanciais como suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento, tendem a influenciar as suas necessidades particulares e a forma como estas contribuem para a formação de sua identidade. Com isso, podemos pensar nas contribuições provenientes da formação de um professor reflexivo. No que se refere ao saber dos professores, Tardif (2002) constatou, ainda, que duas grandes tendências das pesquisas educacionais têm se manifestado nas últimas cinco décadas, inspiradas uma na psicologia e outra nas ciências sociais. Na primeira, pesquisas cognitivistas sobre o professor pertencem a uma corrente mais vasta, que trata da aprendizagem dos alunos. Para Gauthier (1998), o enfoque cognitivista começa com as obras de Piaget, levando a psicologia a assumir o papel de primeiro plano na abordagem das formas de organização da cognição tanto dos alunos quanto dos professores. A segunda tendência, na qual se encontram estudos sobre o saber dos professores, é, segundo Tardif, a de inspiração sociológica. Nela, se analisam aspectos qualitativos da atividade social de atores educacionais em contextos cotidianos. Uma das contribuições mais recentes vêm se traduzindo nas abordagens etnográficas nas quais o saber dos professores é definido pela competência em agir em função de regras de ação muito complexas. O trabalho do professor se dá em uma situação social que exige competências e uma integração crescente com a vida profissional (TARDIF, 2002). As duas grandes tendências de pesquisa sobre o saber docente têm, para Tardif, alguns defeitos: a primeira reduz a transmissão de saberes a dimensões mentalistas individuais e a outra a obscurece ou a

dissolve em interações sociais que parecem resumir, sozinhas, todo o trabalho do professor. Procurando enfatizar a função dos professores de transmitirem saberes codificados em contextos formais de escolarização e escapando dos exclusivismos das duas tendências, esse autor enfatiza que o papel do professor é fazer os alunos adquirirem certos saberes, presentes, em geral, nas matérias escolares, participando, além disso, da educação no sentido mais amplo, preparando o indivíduo para a vida em sociedade. Propõe, então, um modelo de pesquisa no qual se leve em conta que ensinar é procurar alcançar conscientemente fins intencionais relacionados aos conteúdos e à educação mais ampla, adotando-se certas atitudes e organizando meios e situações para atender a decisões tomadas.

2.1 Professor Reflexivo

A formação atual de professores de física ou ciências é normalmente o resultado da soma de cursos sobre conteúdos científicos, ministrados pelos departamentos de Ciências correspondentes, que constituem, nas universidades a parte fundamental da preparação dos professores, e de cursos sobre Educação, com a inclusão de poucas disciplinas integradoras entre conteúdos de física e de pedagogia, como as Instrumentações para o ensino, os estágios e algumas eletivas.

Algumas das características dos cursos que podem constituir sérios impedimentos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011) para a formação de professores, tais como:

- O formato expositivo das aulas, o que estimula uma aprendizagem passiva; os futuros professores tornam-se mais habituados à percepção de conhecimentos que a ajudar a gerá-los.
- Os “problemas-padrão” realizados, os quais conduzem a colocações algorítmicas, repetitivas, sem contribuir para o desenvolvimento das formas de arazoamento necessárias para abordar as situações novas, como as questões não previstas que os alunos possam perguntar.

A natureza do ensino demanda que os professores se comprometam em um processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira, mas alguns aspectos circunstanciais como suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão influenciar as suas necessidades particulares e a forma como estas contribuem para a formação de sua identidade. Com isso, podemos pensar nas contribuições provenientes da formação de um professor reflexivo.

Um professor reflexivo, reflete durante a ação e consiste em se questionar e se basear naquilo que acontece, no que aconteceu e no que vai acontecer, naquilo que podemos fazer, qual é a melhor estratégia, que desvios e cuidados temos de tomar, que riscos corremos.

Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma reflexão com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga (PERRENOUD, 2001).

Para Perrenoud (2001), a formação de professores reflexivos deve passar pelos seguintes estágios de forma que se:

- Compense a superficialidade da formação profissional.
- Favoreça a acumulação de saberes e experiências.
- Propicie uma evolução rumo à profissionalização.
- Prepare para assumir uma responsabilidade política e ética.
- Permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas.
- Ajude a vivenciar um ofício impossível.
- Ofereçam os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo.
- Estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz.
- Aumente a cooperação entre colegas.
- Aumentem as capacidades.

Refletir sobre a ação é tomar nossa própria ação como objetivo de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que o outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. Com isso, podemos pensar nas contribuições provenientes da formação de um professor reflexivo. Toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo provocadas por situações semelhantes. Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Para Schön (1992), uma nova interpretação do trabalho docente se dá à luz da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação. A reflexão na ação refere-se aos processos decisórios durante o desenvolvimento da prática do professor, enquanto a reflexão sobre a ação acontece fora da prática, antes ou depois do ato.

Quando combinamos a reflexão com a ação, damos um passo para nos assumirmos como intelectuais transformadores, dessa maneira buscamos entendimento necessário para a nossa formação, formação dos alunos e damos apoio a escola na construção coletiva e democrática dos objetivos do colégio. Tornar-se um intelectual transformador é assumir uma postura crítica capaz de contribuir com a reconstrução da política cultural existente no espaço escolar, sem desconsiderar a complexidade e subjetividade do processo. Assumimos que isoladamente esse processo pode ser sofrido e árduo, porém coletivamente podemos encurtar distâncias, minimizar riscos e caminhar democraticamente, pois Intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares. (GIROUX, 1997).

Programas e planejamentos impostos ao professor tentam impossibilitar o desenvolvimento de uma postura transformadora e crítica, trazendo para a atividade docente apenas o caráter técnico de execução de algo que foi formulado em outro contexto, fora da esfera a qual se encontra o professor. GIROUX (1992), afirma que os professores podem ignorar tais programas e usá-los para propósitos diferentes, ou até mesmo lutar contra seu uso nas escolas, mas o que importa mesmo é compreender os interesses embutidos em tais programas curriculares e como tais interesses estruturam as experiências em sala de aula.

A tendência, cada vez maior, de se reduzir a autonomia dos professores, quanto ao desenvolvimento e planejamento dos currículos, torna-se também evidente pela produção de “pacotes” de materiais curriculares que contribuem para a desqualificação docente, conhecidos como “pedagogias gerenciais” conforme descrito em GIROUX (1992).

Uma questão a ser levantada com essa situação é de que maneira podemos enfrentar a forma como as escolas querem fazer com que seus professores absorvam como seus, problemáticas que foram pensadas e trazidas à tona por outros? Os professores são ensinados a dominarem conceitos, modelos pedagógicos e ferramentas de avaliação, ao mesmo tempo em que as escolas se limitam apenas a dizer e reiterar o que eles devem fazer e nesse caso a linguagem da eficiência e do controle promove mais obediência do que análise crítica.

A busca por respostas tem sido o principal fator motivador para a realização desse trabalho, que acredito que se dará por meio do entendimento do chamado “saber

docente”, onde se faz necessária a compreensão da natureza do conhecimento e das competências e habilidades desenvolvidas pelo professor na sala de aula.

2.2 Professor Intelectual Transformador

Um professor pode ser considerado um intelectual, a partir do momento que entendermos que sua prática deriva da sua maneira de pensar. Independente do quão rotineira essa prática possa ser, suas ações estão vinculadas totalmente ao uso de sua mente. Essa percepção se torna um tanto quanto óbvia, uma vez que o que diferencia um ser racional de um irracional é o uso da mente em toda atividade humana, enaltecendo dessa forma a integração do pensamento e da prática.

Um primeiro passo para assumirem-se como intelectuais é combinar reflexão e ação, buscando entendimento necessário para sua formação, a formação dos alunos e o apoio da comunidade escolar na construção coletiva e democrática dos objetivos do colégio.

Para Schön (1992), uma nova interpretação do trabalho docente se dá à luz da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação. A reflexão na ação refere-se aos processos decisórios durante o desenvolvimento da prática do professor, enquanto a reflexão sobre a ação acontece fora da prática, antes ou depois do ato. Tendo como ponto de partida o trabalho de Schön, muitas teorias foram construídas para completar ou mesmo criticar essa postura do que o próprio autor denomina por prático reflexivo (ZEICHNER, 1996). Day (2001) entende que a atitude crítica do professor precisa ser acompanhada da investigação da realidade em que está inserido, sendo a reflexão o ponto central do processo, contudo ele não considera esse como o único movimento que precisa ser feito. O que vamos tentar esclarecer é que o trabalho de Schön não pretende findar-se em um processo apenas no campo das ideias e do pensamento, o próprio fenômeno físico de reflexão já subentende o movimento do que foi, está ou será refletido.

Tornar-se um intelectual transformador é assumir uma postura crítica capaz de contribuir com a reconstrução da política cultural existente no espaço escolar, sem desconsiderar a complexidade e subjetividade do processo. Assumimos que isoladamente esse processo pode ser sofrido e árduo, porém coletivamente podemos encurtar distâncias, minimizar riscos e caminhar democraticamente, pois intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e

reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares. (GIROUX, 1997, p.31)

A imposição de programas e planejamentos impostos ao professor tentam impossibilitar o desenvolvimento de uma postura transformadora e crítica, trazendo para a atividade docente apenas a dimensão técnica de execução de algo pensado em outra esfera. Giroux (1997, p.36) afirma que:

Os professores podem ignorar tais programas, usá-los para propósitos diferentes, ou lutar contra seu uso nas escolas. Mas o que importa é compreender os interesses embutidos em tais programas curriculares e como tais interesses estruturam as experiências em sala de aula. A linguagem da eficiência e do controle promove mais obediência do que análise crítica.

A questão trazida é: De que modo podemos enfrentar a forma como as escolas fazem uns indivíduos acolherem como seus, os significados de outros? Os professores são ensinados a dominarem conceitos, modelos pedagógicos e ferramentas de avaliação, ao mesmo tempo em que as escolas se encarregam de isolá-los, e as secretarias os inserem em processos de formação continuada em que irão dizer novamente o que eles devem fazer.

Acreditamos que diversas articulações entre a prática docente, os processos de reflexão sobre a própria prática, de ação e os saberes que constituem a prática docente, fazem do professor um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições de sua prática.

3. METODOLOGIA

O caminho metodológico que apresentaremos a seguir está baseado nos pressupostos da pesquisa qualitativa e nos referenciais de relato de experiência. Descreveremos o ambiente de pesquisa e apresentaremos o referencial teórico que baliza a análise do material de pesquisa.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho tem um propósito de romper as barreiras metodológicas e ir além de um relato de experiência, iniciaremos neste capítulo uma profunda análise a partir de uma reflexão crítica de minha própria trajetória acadêmica e profissional. Buscaremos enxergar nos episódios descritos a seguir o impacto das leituras e reflexões realizadas ao longo deste curso de pós-graduação e discutiremos o papel dele na construção da minha formação como professora de física. Por se tratar de uma autoanálise, todos os dados e análises foram validados por outro pesquisador da área de Ensino de Física, assumindo o compromisso de confiabilidade do corpus de análise.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que se configura como qualitativa. De acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994), a pesquisa qualitativa nos permite caracterizar alguns pontos importantes como os descritos abaixo:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (ibidem, p. 47): como o contexto é importante em uma pesquisa qualitativa, o próprio investigador deve permanecer no ambiente onde a investigação está ocorrendo.

2. “A investigação qualitativa é descritiva” (ibidem, p. 48): diferente da pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa os dados são palavras ou imagens, não apenas números. Os pesquisadores devem estar sensíveis para detalhes como gestos, posições e falas, pois a sua análise levará em conta esses elementos.

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (ibidem, p. 49): como a pesquisa qualitativa se preocupa com o humano, não se pode focar apenas nos resultados finais, como

apenas a quantidade importasse. Todo o processo de construção do conhecimento e de vivência é um elemento a ser analisado.

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (ibidem, p. 50): a teoria vai surgindo de acordo com a construção dos dados, começando-se a pesquisa com uma questão mais aberta e com o tempo as questões vão sendo mais específicas.

5. “O significado é de grande importância na abordagem qualitativa” (ibidem, p. 50): compreender cada momento não pela perspectiva do pesquisador, mas de cada um dos sujeitos que estão envolvidos.

Considerando o caráter auto descritivo da pesquisa e a análise indutiva dos dados, classificamos este trabalho como qualitativo, ressaltando seu caráter único e de interpretação não generalizada, logo trata-se de um estudo de caso baseado em minha própria trajetória.

De acordo com GIL (2009, p. 7), podemos definir um Estudo de Caso a partir da identificação de algumas características essenciais:

- a) Constitui um delineamento de pesquisa;
- b) Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado;
- c) A investigação é realizada a partir de um fenômeno contemporâneo;
- d) O fenômeno investigado e seu contexto são inseparáveis;
- e) Constitui um estudo em profundidade;
- f) Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados.

Como ressaltam BOGDAN e BIKLEN (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico, logo o ambiente a ser pesquisado deve estar muito bem definido. Por outro lado, a pergunta de pesquisa pode ser flexível e não ter um caráter muito específico, já que o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil, onde temos uma grande quantidade de dados iniciais que serão selecionados para análise ao longo da investigação.

Escolhemos o Estudo de Caso como técnica investigativa para nossa pesquisa, pois quando comparado a outros delineamentos de investigação apresenta uma série de vantagens, entre elas a possibilidade de estudar um caso em profundidade favorecendo a aproximação entre a abstração dos resultados da pesquisa e a realidade da prática social. Além de flexíveis, os Estudos de Caso enfatizam o contexto onde o fenômeno é pesquisado garantindo a unidade da pesquisa e favorecendo a construção de hipóteses devido a sua riqueza de informações estimulando o desenvolvimento de novas pesquisas.

3.1.1 Os Instrumentos de Análise

Para a análise dos dados obtidos nessa pesquisa será utilizada a técnica de análise de conteúdo por ser considerada adequada na descrição e interpretação do conteúdo de toda classe de documentos e textos, podendo conduzir a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, auxiliando a interpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1994). Porém, é de conhecimento que esta técnica não está isenta de limitações, e que fatores externos podem influenciar fortemente os resultados obtidos.

Sobre a análise de conteúdo é importante ressaltar o caráter interpretativo da análise:

“De certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.” (MORAES, 1994, p.3)

Assim sendo, teremos como objetivo não apenas o levantamento das concepções do meu relato, mas sobretudo os efeitos ideológicos da escrita, ou seja, diferentes sentidos podem ser atribuídos a uma mesma fala, gerando múltiplas possibilidades de análise que serão interpretadas de acordo com o contexto explicitado.

Considerando o contexto dessa pesquisa, que será explicitado a seguir, a análise de conteúdo foi utilizada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações

visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42). A análise de conteúdo busca compreender além dos significados imediatos; conduz uma tarefa paciente de "desocultação" do não-dito, do latente, do que permaneceu encoberto. A pertinência das informações, o contexto da mensagem e o contexto exterior fazem com que o pesquisador se dedique aos dados coletados, numa tentativa de buscar esses significados ocultos, não ditos. Segundo BARDIN (2011), a análise de conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás das palavras, ou seja, é a busca de outras realidades através das mensagens.

Segundo BARDIN (2011, p.125), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três polos cronológicos:

Pré-Análise - No presente contexto, deve ser entendida como a fase inicial de organização da pesquisa, com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, possibilitando selecionar o material, explorar, inferir e interpretar os dados. Do ponto de vista desse procedimento, fez-se primeiramente a familiarização com o "corpus" do trabalho, incluindo uma "leitura flutuante" do conteúdo dos dados, deixando-se invadir por impressões e orientações. Pontos relevantes dos documentos foram ressaltados, anotando-se pontos considerados significativos num primeiro momento que poderiam remeter a algum propósito relacionado com o estudo proposto.

Exploração do Material - À medida que se foi aprofundando a leitura dos dados, a etapa de exploração do material foi surgindo, caracterizada como um momento intermediário entre a coleta e a interpretação dos dados obtidos. Ela é considerada a mais longa e trabalhosa, pois consiste na codificação dos dados. Segundo BARDIN (2011, p. 131), "a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo". Esta etapa da pesquisa tem como objetivo decompor os dados brutos em categorias de análise.

Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação - De acordo com BARDIN (2011), nesta fase os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. A partir dessa etapa é possível propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos.

A análise dos dados será realizada com o auxílio do software Atlas ti que integra o conjunto de softwares CAQDAS. Esses programas foram desenvolvidos para ajudar pesquisadores a lidarem com dados não-numéricos e não estruturados durante análises qualitativas que requeiram o exame e a interpretação de documentos escritos (WALTER; BACH, 2010).

O Atlas.ti é uma ferramenta poderosa de análise de dados, cuja principal característica é a interatividade com os mais diversos formatos de arquivos atuando sobre as bases de dados além de não possuir restrições de tamanho ou variedade de arquivos, podendo efetuar análises a partir de arquivos PDF e Word simultaneamente, mesmo que estes arquivos possuam interações com outras extensões, como tabelas do Excel ou imagens. O produto gerado através deste software é denominado “Rede Semântica”, sendo essa rede construída a partir da análise de conteúdo realizada pelo pesquisador. É importante ressaltar que o software auxilia na organização da análise, mas é a partir da interpretação do pesquisador que a rede é construída.

Com a utilização do Atlas.ti foi possível selecionar trechos do autorrelato dividido em episódios e construir três redes semânticas, uma para cada episódio. A esses trechos foram relacionadas estruturas que chamaremos de códigos, ou seja, no programa Atlas.ti os nós funcionam como as categorias em uma análise de conteúdo tradicional. Esses códigos são organizados pelo pesquisador a fim de formar a rede semântica que irá contribuir para a interpretação e organização dos dados coletados.

3.2 DESCREVENDO UMA TRAJETÓRIA

A seguir será destacado por meio de episódios, um breve relato de experiência de situações pessoais vivenciadas e descritas pela autora, que agora repensadas por meio de um olhar crítico e reflexivo, contribuiram para a sua construção acadêmica, desde a formação básica até a inserção no mercado de trabalho.

3.2.1 EPISÓDIO 1 – A FORMAÇÃO BÁSICA

De acordo com a realidade do subúrbio carioca, onde a grande maioria da população faz parte da classe pobre trabalhadora, as crianças iniciam sua vida escolar no

maternal em torno dos 3 anos de idade, quando não, são inseridas em uma creche do bairro sendo ainda bebês, afim de que suas mães retornem ao mercado de trabalho. Na minha vida escolar essa realidade também não foi diferente, uma vez que passei a frequentar a escola desde muito cedo. Uma das minhas primeiras lembranças da infância estão associadas ao período da minha alfabetização, recordo ter tido bastante incentivo da minha mãe, empregada doméstica e semi analfabeta. Lembro-me dos meus primeiros passos na leitura e na escrita com ela em casa, e das revistas de alfabetização que ela fazia questão de comprar nas bancas de jornal da época. Desde muito cedo, fui incentivada a criar ambições relacionadas à minha vida adulta e profissional, diante da realidade que vivia, estudar era a melhor alternativa que eu tinha para conseguir um futuro melhor.

Quando cheguei à escola pública primária já sabia ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas com certa facilidade, porém recordo que alguns colegas de classe não, isso colaborou de certa forma para que eu me sentisse levemente adiantada diante da turma durante todas as séries que passei nesse ciclo. Essa falsa sensação, contribuiu bastante para a minha família acreditar que aquela escola era "fraca" demais para eu continuar nela e que eles deveriam se sacrificar e investir em uma escola da rede privada com "mais" qualidade de ensino.

O meu primeiro e único contato como estudante em uma escola da rede privada foi no ciclo do fundamental 2, onde permaneci ali durante 4 longos e difíceis anos. A escola apesar de ser particular, era padrão cívico militar e o seu público em grande parte era de filhos de militares, que dentro da realidade suburbana são os pobres que ascenderam socialmente, que se consideram inclusive pertencentes à classe média.

As expectativas eram as melhores possíveis, pois mesmo com todas as dificuldades que eu sabia que poderia enfrentar, acreditei ter tido uma oportunidade única de ter acesso a um ensino com qualidade, algo que na época, fui levada a crer que a escola pública não teria condições de me oferecer. De imediato, percebi claramente a minha defasagem conteudista e intelectual, pouco compreendia o que os professores falavam. A abordagem era diferente, o olhar, o trato, a relação professor aluno era distante e extremamente autoritária. As diferenças sociais que englobam fatores econômicos, raciais, educacionais e culturais, também pesaram muito a ponto de não me sentir pertencente aquele meio, de não me identificar com o discurso que ali era

propagado, o que de fato afetou muito a minha autoestima e refletiu no meu desempenho escolar.

O contato com uma organização nesse formato foi preponderante para a busca de uma nova instituição de ensino para a próxima etapa da minha formação e como toda criança oriunda de família pobre, suburbana e preta, tinha em mente a busca de um retorno financeiro rápido, então na adolescência resolvi focar em um ensino médio que me ajudasse a entrar o quanto antes para o mercado de trabalho, nesse período eu já me sentia segura o suficiente para fazer escolhas e priorizar aquilo na qual eu encontrasse certa identificação. Diferente da experiência anterior, eu tinha a necessidade de me encontrar, e foi aonde eu retornei a escola pública, porém agora almejando uma formação técnica e profissionalizante.

Consegui vencer a minha primeira dificuldade, passando em uma seleção para um curso técnico em uma escola estadual pública, essa escola não era a minha primeira opção, tendo em vista que o que eu desejava mesmo era ingressar em uma escola técnica federal, porém não fui aprovada na 1ª fase do exame de seleção e hoje eu entendo completamente que na época, eu realmente não tinha bases suficientes para tal. Agarrei essa oportunidade e encarei esse novo desafio com muito medo, pois era a primeira vez que estudaria tão longe de casa.

Nessa nova instituição, um pouco mais madura e consciente do que esperar, o que me surpreendeu e chamou muito a minha atenção de imediato nessa nova proposta pedagógica logo nos primeiros dias de aula, foi a autonomia e o poder de escolha que era dada aos alunos.

Encontrei um ambiente de muita liberdade e com professores bem diferentes dos que eu estava habituada. Esses novos professores tinham discursos bem empolgantes e motivadores, raro poucas exceções. Durante as aulas, eles sempre deixavam um pouquinho de suas experiências pessoais, falavam sobre alguns desafios pelo quais eles tinham passado ao longo de suas vidas e em muitas dessas falas, eu me encontrava, tínhamos livre acesso de entrar e sair, mediante a uma autorização concedida pelos responsáveis no ato da matrícula, bem como acesso livre nos intervalos as dependências da escola como, por exemplo, pátios, quadras, biblioteca e laboratórios.

Lembro-me que havia um grêmio estudantil que sempre que podia se fazia presente e participativo no cotidiano escolar dos alunos, trazendo frequentemente

questões para serem discutidas e que de certa forma contribuíram em muitas decisões propostas pela direção. Nessa escola, tive acesso a muitos projetos interdisciplinares que eram oferecidos no contra turno em diversas áreas: Esportes, música, ciências, artes, línguas..., tais projetos nos mantinham “ocupados”, sempre nos estimulando a pensar no amanhã, no futuro próximo de todos.

A relação entre os alunos e professores era “leve”, descontraída, objetiva e amistosa, me sentia motivada a crescer, a evoluir como ser humano. Éramos incentivados ao respeito mútuo e confrontados com as inúmeras diferenças que aquele ambiente nos proporcionava, isso me fazia refletir sobre a contribuição que cada indivíduo possui na formação da nossa sociedade. Foi quando conheci uma professora que mudou a minha vida, era uma mulher negra, tinha vindo de uma origem humilde, assim como eu e lecionava Física de uma maneira tão doce e delicada, mas ao mesmo tempo, forte e intensa.

A figura dessa mulher foi o que de fato me encantou e contribuiu muito pela minha paixão pelo magistério, em especial pelo ensino de ciências. Terminei meu ensino médio técnico, determinada a me tornar uma professora de Física.

Não tenho dúvida que os melhores anos da minha vida como estudante foram vividos nessa escola, e que foi lá que me apaixonei pelo ambiente escolar, optando apesar da minha formação técnica, pela carreira docente.

3.2.2 EPISÓDIO 2 – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Paixão pelo ambiente escolar me fez tomar a decisão de seguir a carreira docente, na qual eu conhecia muito pouco, espelhava-me apenas nos bons momentos que vivi dentro da escola e nos exemplos de grandes profissionais professores que fizeram total diferença na minha formação, em especial a minha professora de Física durante todo curso do ensino médio. Uma mulher, negra, com uma fala doce, porém com um discurso muito forte e envolvente, lembrança na qual guardo com muito carinho, eterna professora Glória.

Em 2005, iniciei os meus estudos no curso de Física da Universidade estadual do Rio de Janeiro, o carinho que tinha pela minha professora, contribuiu para que eu me aproximasse e me encantasse com a Física, mais precisamente com o ensino de Física.

As abordagens dos conteúdos e as demonstrações experimentais que construíamos ao longo de nossas aulas, foram um dos fatores principais para a minha escolha pelo curso de Física. Entrei na Universidade com o intuito de me tornar uma professora de Física, esse era o meu principal objetivo.

No primeiro contato que tive com a universidade, o deslumbre com o ambiente acadêmico foi inevitável, o clima era totalmente diferente do ambiente da escola básica, a autonomia e a liberdade de ir e vir, não eram novidades ali, mas sim faziam parte da rotina do meio acadêmico. Os estudantes do curso de Física não eram tão diversificados quanto eu imaginava, a meu ver foi observado de imediato um certo padrão, eram na sua grande maioria jovens de classe média, homens e quase todos brancos, as mulheres mesmo em quantidade significativa ainda eram minoria, mesmo tendo sido implantado naquele ano a política de cotas estudantis, na qual eu me encaixava e que me serviu como um agente facilitador para o meu acesso à universidade.

Entreí através das vagas reservadas às cotas de negros, fui o primeiro lugar geral das cotas e obtive 68ª posição na seleção geral, isso pra mim foi o ápice.

Foi nesse comento que de fato começou a minha jornada acadêmica, entrei decidida a me tornar uma professora de Física e sair dali com a certeza de que também influenciaria positivamente a vida de outros jovens, assim como a minha foi impactada. Tinha as melhores expectativas possíveis.

Logo nas primeiras aulas pude notar que o discurso dos professores do instituto de Física era um pouco segregador em relação aos estudantes optantes da modalidade licenciatura em relação à modalidade bacharel. De acordo com a grade que nos foi oferecida na época, as disciplinas iniciais obrigatórias que os estudantes deveriam escolher estavam relacionadas aquilo que chamávamos de “Física dura”, nosso contato com o ensino de Física se daria apenas por meio de algumas eletivas que eram oferecidas de acordo com a disponibilidade e pretensão de alguns professores ou apenas próximas ao final do curso, após abrirmos a ramificação licenciatura.

O curso foi muito difícil, muitas vezes desgastante e frustrante, mas fui ganhando maturidade ao longo do processo e a cada aprovação, me sentia mais confiante. Nunca tive dúvidas sobre a licenciatura, mas a impressão que tive durante o curso, muitas vezes por meio de discursos de alguns professores da instituição, era de que o aluno do curso de Física deveria focar na ramificação bacharel e se dedicar à

pesquisa científica acadêmica, confesso que a proposta foi diferente do que eu esperava, porém não o suficiente para me fazer desistir de concluir o meu objetivo.

O contato com a “Física e a matemática dura” me fez identificar inúmeras lacunas dentro de mim, principalmente em relação ao domínio dos conteúdos apresentados, por muitas vezes cheguei à conclusão que tinha aprendido a tirar boas notas, ao invés de aprender os conteúdos ensinados, me via imersa em uma grande confusão, cheia de incertezas, o que colocava em cheque a minha capacidade de aprendizagem. Hoje entendo o quanto natural e necessário foi toda aquele alvoroço, na verdade essa sensação faz parte de todo desenvolvimento intelectual do discente.

Dentro da universidade, uma das primeiras percepções que tive, foi que o saber docente muitas vezes se torna algo soberano, absoluto e inquestionável. Faltava-me coragem de argumentar e levantar dúvidas, lembro-me das inúmeras vezes que saí da sala de aula questionando a minha capacidade intelectual e o porquê de não conseguir compreender determinados assuntos, que para alguns pareciam tão óbvios. A palavra, trivial, chegava a me trazer arrepios, a culpa pelo não rendimento mínimo necessário de certa forma era de fato sempre atribuída ao estudante, que como justificativa não se dedicara o suficiente.

De maneira subliminar, o curso transparecia uma dificuldade que só poderia ser superada pelos “fortes” e “capazes”, através de muita dedicação e renúncias.

Ao longo do curso também tive algumas experiências extremamente positivas, todas elas relacionadas a alguma atividade prática. A partir do momento que era atribuída a nós, alunos, à necessidade da produção de um saber, seja por meio de apresentação de seminários, relatórios em laboratórios, demonstrações experimentais e produções acadêmicas, me sentia desafiada a superar meus medos e vencer as barreiras que me faziam acreditar que eu não era boa o suficiente para pertencer aquele lugar.

Por mais que alguns professores do curso de Física tentassem “fazer” diferente do normal, atribuindo práticas reflexivas aos alunos, as dificuldades para a introdução desse método era enorme, ora por meio da própria epistemologia dominante na universidade, ora pelo currículo profissional normativo, o que víamos na prática era a reprodução de mais do mesmo.

Aquele ambiente acadêmico me fez forte, cheguei ao final do curso me sentindo suficiente capaz, pelo menos em comparação a menina frágil e medrosa que chegara um pouco perdida a alguns anos atrás naquela instituição. Por mais que a minha realidade fosse extremamente diferente da maioria dos meus colegas, pois durante todo o curso conciliava trabalho com os estudos, uma vez que precisava ter renda para me manter estudando naquele local, consegui concluir a modalidade licenciatura. Entrei na Universidade querendo tornar-me uma professora e consegui sair dela como tal.

3.2.3 EPISÓDIO 3 – O MERCADO DE TRABALHO

“Se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda.” (Tardif, 2002).

Essa frase traduz exatamente o momento que vivi após concluir o curso de licenciatura em Física. Nunca tive dúvidas sobre a licenciatura, mas a impressão que tive durante todo o curso, através de discursos e posicionamentos da maioria dos professores do instituto, era de que o aluno do curso de Física deveria focar mais na ramificação bacharel e se dedicar à pesquisa científica acadêmica, a licenciatura era vista como uma consequência ou um quebra galho para se ganhar dinheiro.

A verdade é que quando concluí a modalidade licenciatura, ainda não tinha me lançado ao mercado de trabalho como professora e naquele período estava me sentindo muito perdida, sem saber qual próximo passo dar e que carreira seguir, os caminhos escolhidos pelos meus colegas e os discursos ouvidos pelos meus professores me influenciaram a cursar o mestrado acadêmico em Física “dura” na pós-graduação do próprio instituto de Física da universidade a qual me graduei, vi nessa oportunidade, uma possibilidade de carreira acadêmica, que poderia me levar ao magistério, porém voltado ao ensino superior.

Fiz o curso de mestrado em 2 anos e meio, com muito esforço e paciência encarei esse novo desafio. Minha relação com a minha orientadora, não foi a das melhores, sentia na pele o peso da licenciatura, sempre vista de forma ífera, muitas vezes fui julgada como menos capaz, não me sentia pertencente daquele meio, minha conduta e produção sempre eram colocadas em dúvida e isso afetava a minha autoestima, cheguei muitas vezes acreditar que aquilo não era pra mim e que não

conseguiria chegar até o fim, porém consegui concluir e defender a minha dissertação com louvor, foi uma experiência que ao mesmo tempo foi bem frustrante, me fez acreditar na minha capacidade intelectual. Um dos fatos que me chamou muita atenção assim que finalizei a apresentação da minha dissertação, foi a indagação de um membro da banca externa me questionando se eu já era professora, um dos feedbacks positivos de destaque que recebi da banca avaliadora, foi o fato de que a minha apresentação tinha sido muito clara, objetiva e de fácil entendimento, eles destacaram a minha facilidade em falar sobre a minha pesquisa e sobre a forma esclarecedora na qual respondi algumas perguntas, aquilo pra mim na época foi só a confirmação de algo que já ardia em meu coração e ficou evidente que eu tinha feito a escolha certa na minha formação ao optar pela licenciatura.

Após essa experiência, resolvi apostar em minha formação e mergulhei na sala de aula do ensino básico, consegui algumas oportunidades em pequenas escolas privadas, e permaneço em algumas delas até hoje, atuando como profissional de educação no ensino de Física. Leciono Física no ciclo básico, há aproximadamente 10 anos, assim como em toda profissão, de início encontrei muitas barreiras burocráticas e a falta de experiência e orientação contribuíram para eu errar muito com os meus alunos na minha prática docente.

Esses erros até me ajudaram a amadurecer como profissional, porém acredito que alguns deles poderiam ter sido evitados se eu tivesse um preparo melhor para tal. Ao longo de todo esse tempo, tenho trazido eles dentro de mim, juntamente com inúmeros questionamentos do que me levou e ainda me faz dar continuidade a certas práticas.

No Início, acreditava fielmente na reprodução do discurso condenatório, aprendizagem na base do medo e da punição, perpetuava algo que vivenciei durante anos e muito comum no ambiente escolar.

Encarar uma sala de aula de fato é algo que não é tão fácil como muitos imaginam e como eu imaginava, além dos olhares, expectativas são lançadas diariamente sobre a vida e o trabalho do professor, as necessidades e a percepção do nosso público já não são as mesmas que as de algum tempo atrás e tais carências mudam numa velocidade que nossas práticas pedagógicas não tem conseguido acompanhar, alguns modelos não funcionam mais, e nós profissionais que vivenciamos

isso todos os dias, o que estamos fazendo? Fingir não ver e seguir em frente reproduzindo as práticas de sempre, seria a decisão mais fácil, porém até quando vamos ignorar a necessidade de mudança de como ensinar e para que ensinar.

Em algum momento me dei conta que a minha prática não estava funcionando como eu esperava, me vi diante de jovens impressionados com a minha habilidade em resolver problemas de Física, porém que expressavam claramente que tudo aquilo não fazia sentido para as suas vidas, aprender por que e para quê eram os questionamentos que mais me angustiava, principalmente porque eu não sabia respondê-las, por um instante tive a sensação de que estava fazendo tudo errado, a cada aula observava que meus alunos se tornavam cada vez menos interessados e participativos, e foi nesse momento que senti a necessidade de buscar ajuda, resolvi retornar a academia como estudante em busca de ferramentas que me auxiliassem no meu exercício como profissional de ensino e o curso de especialização em ensino de Física básica oferecido pela instituição Pedro II caiu como uma luva, nesse momento de tantas dúvidas e reflexões.

4. DADOS DA PESQUISA

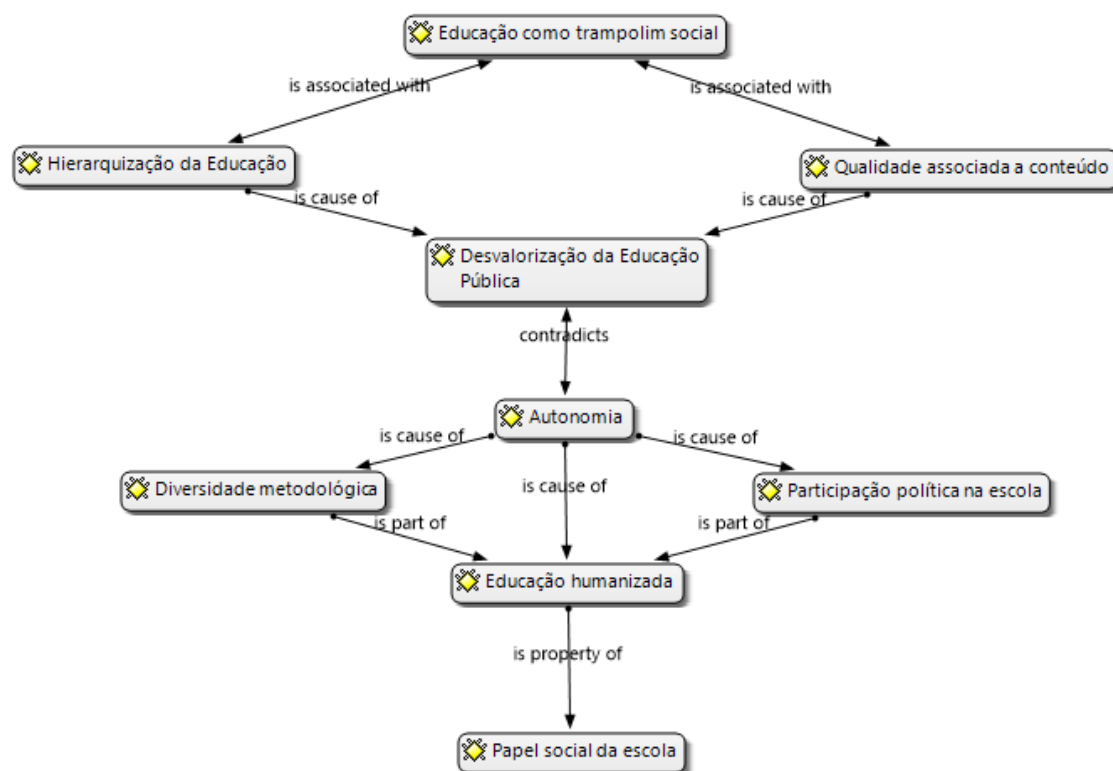
A seguir apresentaremos as três Redes Semânticas construídas a partir do meu autorrelato e dividida em três episódios. O autorrelato foi escrito de forma crítica a partir das reflexões construídas ao longo do curso de especialização em ensino de Física básica está dividido em três episódios. Episódio 1: A Formação Básica; Episódio 2: A Formação profissional; Episódio 3: O Mercado de trabalho.

Durante o processo de análise de dados a partir da utilização do software Atlas.Ti, 55 (setenta e cinco) citações foram selecionadas para compor os 21 (vinte e um) códigos que compõem a rede. Esses códigos estão expostos abaixo, e ao lado de cada código existe uma numeração no formato {A-B}, onde A corresponde ao número de citações atribuídas a esse código e B a quantidade de ligações realizadas por esse código dentro da rede semântica.

4.1 A Rede Semântica

4.1.1 Episódio 1: A Formação Básica

Figura 1 (Rede semântica – Formação básica)



Fonte: Software Atlas.Ti, 55.

Educação como trampolim social {2-2} – Categoria relacionada ao entendimento da educação como elemento de mudança de status financeiro;

Hierarquização da Educação {1-2} – Categoria associada à ideia de classes de escolas;

Qualidade associada a conteúdo {2-2} – Categoria associada à interpretação de que educação de qualidade é conteudista;

Desvalorização da Educação Pública {2-3} – Categoria associada à construção de juízo de valor entre escolas públicas e privadas;

Autonomia {2-4} – Categoria associada a liberdade discente;

Diversidade Metodológica {1-2} – Categoria associada ao uso de diversas metodologias educacionais;

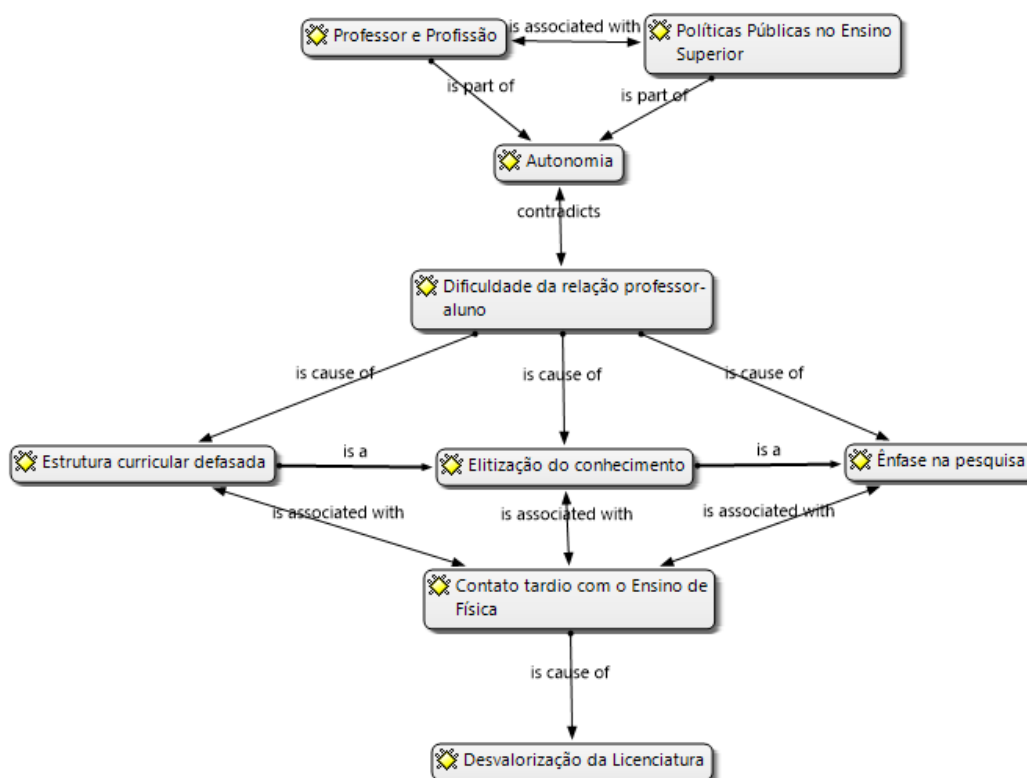
Participação política na escola {1-2} – Categoria associada ao papel político escolar;

Educação humanizada {2-4} – Categoria associada à relação humanizada entre professor, aluno e conhecimento;

Papel Social da Escola {2-1} – Categoria associada à relevância do papel social da escola.

4.1.2 Episódio 2: A Formação Profissional

Figura 2 (Rede semântica – Formação profissional)



Fonte: Software Atlas.Ti, 55.

Professor e Profissão {1-2}- Categoria relacionada ao entendimento do ensino como uma missão;

Políticas públicas no ensino superior {1-2} – Categoria associada a programas de auxílio a estudantes de baixa renda no ensino superior;

Autonomia {1-3} Categoria associada à liberdade discente;

Dificuldade da Relação professor-aluno {1-2} - Categoria associada às adversidades entre professor, aluno e conhecimento;

Estrutura curricular defasada {1-2}- Categoria associada as disciplinas disponibilizadas aos alunos de graduação;

Elitização do conhecimento {1-4} Categoria associada à ideia do conhecimento acessível à alta sociedade;

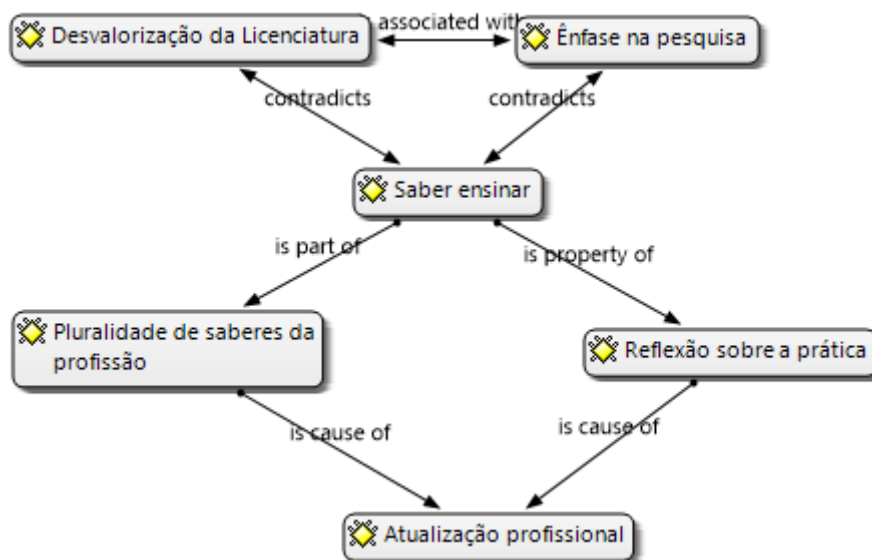
Ênfase na pesquisa {1-3}- Categoria relacionada à valorização do conhecimento desenvolvido por meio de pesquisa científica;

Contato tardio com o ensino de física {1-4}- Categoria relacionada ao trato extemporâneo dos alunos de licenciatura com as disciplinas de ensino;

Desvalorização da licenciatura {1-1} Categoria associada à construção de juízo de valor entre pesquisa e o ensino.

4.1.3 Episódio 3: O Mercado de Trabalho

Figura 3 (Rede semântica – O Mercado de Trabalho)



Fonte: Software Atlas.Ti, 55.

Desvalorização da Licenciatura {2-2} Categoria associada à construção de juízo de valor entre outras profissões e a profissão professor;

Ênfase na pesquisa {2-2} Categoria relacionada à valorização do conhecimento desenvolvido por meio de pesquisa científica;

Saber ensinar {1-4} – Categoria relacionada a aptidão de preparar os alunos no processo da construção do conhecimento;

Pluralidade de saberes da profissão {1-2} – Categoria relacionada aos diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida por um profissional;

Reflexão sobre a prática {2-2} – Categoria associada à análise das atividades propostas pelo professor em sala de aula;

Atualização profissional {2-2} – Categoria relacionada à formação continuada de professores.

5. O IMPACTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA - ANÁLISE DAS REDES SEMÂNTICAS

5.1. Análise do episódio 1: A Formação Básica

A inserção de uma criança na escola pode muitas vezes ser compreendida como um novo ciclo necessário na formação de um indivíduo, onde a princípio a criança é imersa em um ambiente favorável a socialização e ao desenvolvimento intelectual, porém o papel da educação básica vai muito além. Giroux (1997) nos trouxe essa reflexão destacando que a obrigatoriedade do que se aprende na escola, torna-se um padrão único de aproveitamento específico daquilo que é caracterizado como a experiência de aprendizagem escolar, ou seja, a vivência entre professor e aluno, já pressupondo uma troca através de comandos e instruções que entendemos por “conhecimento objetivo”. Essa relação entre alunos e a escola é construída por meio de muito empenho na repartição, controle, apreciação e certificação daquilo que caracterizamos como conhecimento.

No contexto social de uma família pobre, a educação é vista como uma chance para “melhorar de vida”, acredita-se que quanto mais estudo, maiores as possibilidades de ascensão social. Essa concepção enraizada na sociedade brasileira categoriza o conhecimento adquirido pelo aluno no ambiente escolar, relacionando a qualidade de ensino diretamente com a quantidade de conteúdos acessíveis ao aluno, e como consequência, a educação pública brasileira é colocada à prova, uma vez que na maioria das redes privadas, mediante as brechas e regulamentos permitidos pelos órgãos competentes, a quantidade de carga horária de certas disciplinas é bem maior que na rede pública de ensino, contribuindo para a desvalorização social do ensino oferecido pelas escolas públicas.

A Hierarquização dessa educação proporciona uma lacuna muito grande entre os estudantes dessas diferentes instituições, entretanto, com relação as suas inúmeras desigualdades pessoais, Adler (1982) já trazia a concepção de que “as crianças são semelhantes em sua essência humana”, e um conjunto de saberes, preestabelecidos e compactados, pode ser assinalado como entendimento cultural a ser entregue a todas elas, sem levar em conta suas diferenças e inclinações.

No processo de aprendizagem, o pertencimento ao ambiente escolar contribui de forma significativa no desempenho social e intelectual do aluno, onde a relação entre

saber distinguir semelhanças e reconhecer diversidades, se torna primordial na maneira de pensar em educação de forma conservadora, uma vez que podemos afirmar que a despeito das distinções apresentadas quanto à raça, linguagens, princípios e maneira de viver, existem conformidades fundamentais entre diferentes grupos culturais, que contraria claramente o privilégio de qualquer um deles. Escondido nesse pensamento de igualdade está uma pedagogia intencionada a emaranhar esses diferentes grupos culturais em um arranjo de ideais que de fato asseguram a tradição ocidental e a maneira de viver dominante, caracterizados por apresentarem bastante apreço por diferentes expressões culturais, porém desprezando, no entanto, os relacionamentos desiguais de poder que se desdobram entre elas.

Propiciar um ambiente de interação com a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento está diretamente ligado com as atividades realizadas no ambiente escolar, elaboradas por meio de práticas que estimulem diversidades culturais, estão imersas de um linguajar otimista que possibilita enxergar as oportunidades de forma positiva, isso se torna facilmente observado em projetos voltados em torno dessa prática, que alinham os problemas do currículo de maneira que sejam inseridos temas e assuntos que trazem desconforto em diversos grupos. Ao invés de destacar as justificativas de cada grupo na luta, no contexto social de relações de poder, tais abordagens se resumem a direcionar o respeito mútuo e entendimento entre diferentes grupos culturais, por meio do estímulo de uma pedagogia que busca o fortalecimento e união de todos os envolvidos no processo de crescimento pessoal e intelectual.

A respeito da relação aluno e o professor, Giroux (1997) nos traz o conceito de uma educação humanizada, que tem como base ideais que relacionam a liberdade com a dádiva de amor, juntamente com a assertividade que considera o lado bom das coisas de forma ilimitada através de um “entendimento empático”. Essa postura caracteriza os professores com um conjunto de vínculos sociais que salientam vigorosamente o aprendizado de forma que o próprio indivíduo assuma o principal papel de sua evolução, unindo seus próprios conhecimentos com suas experiências pessoais e ajudando-os a interagir uns com os outros de forma proveitosa e agradável. A maneira com que tais experiências são colocadas está conectada a um panorama diretamente ligado a questões mais amplas de como as mesmas foram construídas e inseridas dentro de diferentes discursos que englobam e retratam relações sociais e culturais que descrevem uma sociedade mais ampla.

5.2. Análise do episódio 2: A Formação Profissional

No ambiente acadêmico, enquanto aluno de uma universidade e em busca de uma qualificação profissional, grande parte do conhecimento adquirido nas escolas básicas nos é posto a prova por meio de questionamentos a respeito do domínio dos conteúdos apresentados, isso promove dentro de nós confusões e incertezas sobre a nossa capacidade de aprender. Schon (1992) reflete sobre essas confusões afirmando que é improvável entender algo sem se confundir. No processo de aprendizado se faz necessário transitar por níveis de desordem. O grande oponente da desordem é a solução que apropria se como verdade única e absoluta. Se só existir uma única solução, onde supostamente o conhecimento está atrelado ao professor e o aprendizado ao aluno, então não há espaço que justifique tal desordem.

Nesse ambiente de formação acadêmica, se faz necessário o entendimento do conhecimento escolar como um tipo de saber que os professores supostamente possuem e transmitem aos seus alunos. É uma visão dos saberes como acontecimentos e teses consideradas, com argumentos determinados por meio de pesquisas. É compreendido como a verdade, simbolizando uma excessiva e praticamente soberana fé em resultados exatos. É minuciosamente pequeno, feito de partes destacadas, que podem ser configuradas em sistemas cada vez mais elaborados de maneira cada vez mais sofisticada, de modo a formar um saber crescente e evoluído.

Atrelado ao conhecimento escolar, atividades práticas por meio de ações reflexivas, induzem um tipo de aprendizado por meio da produção, conhecido como o “aprender fazendo”, onde os alunos começam a produzir antes mesmo de entenderem de forma racional o que de fato estão fazendo. Um ambiente onde se valoriza a prática é aquele que te permite experimentar o novo, aprender com os erros, que naturalmente fazem parte do processo, e nos impulsiona a persistir em busca de soluções por diferentes caminhos. Há ainda barreiras que surgem por meio do próprio currículo profissional normativo, uma vez que num primeiro momento é necessário introduzir concepções científicas preponderantes, e logo após aplicar esses conceitos a fim de se ter uma ação, cuja finalidade é executar os princípios da ciência aplicada, o que na maioria das ocasiões se torna impraticável, tendo em vista que em algumas situações se faz necessário fazer uso de conhecimentos diferentes dos adquiridos na escola.

Nem sempre a estrutura curricular das universidades permitem esses tipos de ações, no curso de Física em especial, o contato tardio com o ensino de Física e a ênfase dada a pesquisa científica, contribuí para o distanciamento de tais práticas reflexivas,

uma vez que a valorização dessa metodologia geralmente se dá nos cursos de licenciatura.

5.3. Análise do episódio 3: O Mercado de Trabalho

A principal preocupação de um profissional da educação ao chegar ao mercado de trabalho é “saber ensinar”, colocar em prática de forma significativa todos os saberes pertinentes à profissão adquiridos durante toda a sua formação acadêmica. Isso de fato é muito importante, porém que não se confunda apenas como o essencial. Segundo Tardif (2002), a autonomia e as competências profissionais têm sua responsabilidade para com os clientes “Os especialistas em educação podem muitas vezes ser caracterizados como os verdadeiros culpados pela manipulação incorreta dos seus saberes, contribuindo de forma negativa e trazendo falhas na construção do conhecimento de seus “aprendizes”...” Um especialista habilitado pode cometer certos erros pelos quais de forma legal e técnica, é encarregado como o principal motivador, o que quer dizer que se pode em um primeiro momento relacioná-los de forma direta e até inesperada, em situações específicas, como na prática de algumas atitudes com a execução de seu saber, onde na maioria das vezes é reproduzida e perpetuada em função de modelos padrões dentro de seu ofício.

Existem outros fatores que influenciam o trabalho do professor em sala de aula, muitas dessas questões não estão atreladas a demandas pedagógicas, mas sim a desígnios burocráticos e relações interpessoais. Independente de quaisquer circunstâncias, a atualização profissional se faz necessária sempre que o professor perceber que a sua prática já não o satisfaz. O professor é o profissional que lida com diferentes grupos de indivíduos, sujeitos a mudanças e evoluções constantes, logo a sua prática também precisa acompanhar esse processo. Dentre outras, essa é a principal característica do trabalho docente que reafirma o papel do professor na formação intelectual e social do indivíduo como único e extremamente relevante dentro da nossa sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pretendeu compreender, o impacto dos referenciais de formação de professores em uma prática docente crítica, justificando por meio de uma pesquisa qualitativa a análise crítica e reflexiva da trajetória pessoal, acadêmica e profissional de uma professora da educação básica, por meio de leituras baseadas nos referenciais de formação de professores, a partir da metodologia de relato de experiência.

O papel que um professor ocupa tanto na construção da sociedade como na formação pedagógica e social de um indivíduo é essencial. É inquestionável tamanha relevância, e por este motivo a busca por uma qualidade na formação docente deve ser contínua. Tal qualidade não pode ser atrelada apenas a sua formação técnica, mas também na sua descoberta como um intelectual. As mudanças provocadas e sentidas após o contato com referenciais de formação de professores, foi a principal motivação para a realização desse trabalho, pois a prática reflexiva nos faz olhar pra trás para compreendermos a nossa trajetória, inclusive refletir sobre ela e nos permite vislumbrar um futuro por meio de novos caminhos construídos através de uma nova identidade intelectual e transformadora.

Os referenciais de formação de professores estudados nesse trabalho, por meio de abordagens críticas, levantam alguns questionamentos muito pertinentes ao dia a dia de qualquer professor, claramente é possível se identificar em muitas falas e textos extraídos de experiências próprias ou por meio de pesquisas realizadas num ambiente escolar. Essa identificação gera incômodos e desconfortos necessários a fim de propiciar as mudanças que uma prática docente necessita.

A metodologia de relato de experiência utilizada nesse trabalho coube exatamente à realidade vivenciada pela autora naquele momento, uma vez que ao buscar uma formação continuada, a autora em questão vivia um caos em sua vida profissional, não se sentindo satisfeita com sua prática docente e a procura de novas possibilidades para o desenvolvimento de recursos que a fizessem trazer resultados satisfatórios para a sua sala de aula.

Para se atingir uma compreensão do impacto dos referenciais de formação de professores em uma prática docente crítica, definiu-se antes um objetivo específico que foi relacionar os textos lidos, bem como as questões levantadas e as situações descritas,

com as experiências vivenciadas e relatadas pela autora em 3 momentos diferentes atrelados a sua formação acadêmica e profissional. Como resultado, identificamos por meio de redes semânticas tais correlações, de modo que foi possível atribuir a cada episódio uma série palavras conectadas por expressões que caracterizam uma reflexão sobre a ação mediante um olhar crítico após a realização de um curso de especialização em ensino de Física básica.

A pergunta da nossa pesquisa foi “Qual o impacto de um curso de especialização na construção de uma prática docente transformadora?”.

Um curso de especialização, assim como uma formação continuada nos revela caminhos, possibilidades e novos olhares para a educação por meio de uma postura crítica reflexiva e transformadora, provocando primeiramente em nós, professores, modificações que julgávamos necessárias e até mesmo aquelas que até então não sabíamos que eram fundamentais. O curso nos traz esclarecimentos e nos tira o peso da culpa de sermos meramente os únicos responsáveis pelas possíveis falhas que venham ocorrer no processo, lidar com elas é necessário e faz bem, uma vez que a reflexão, inclusive sobre o que não deu certo, pode vir a servir como um trampolim para a descoberta de lugares antes impensáveis e inatingíveis.

Se descobrir um intelectual transformador é entender que não teremos todas as respostas que precisamos, porém com a total convicção que temos as condições necessárias para construir caminhos até elas.

7. REFERENCIAIS

- Adler, A. (1982). **As visões fundamentais da Psicologia Individual.** *Psicologia Individual: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 38 (1), 3-6.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PERÉZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.
- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo: Ed. Cortez, 1987.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MORAES, R. **Análise de Conteúdo: limites e possibilidades.** In: ENGERS, M.E.A. (Org). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.
- PERRENOUD, P. (2001): **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Walter, S. A., Lanza, B. B. B., Sato, K. H., Silva, E. D. da & Bach, T. M. (2010) . **Análise da produção científica de 1997 a 2009 na área de estratégia: produção e continuidade de atores e cooperação entre instituições brasileiras e estrangeiras.** *Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*, São Paulo, SP, ANPAD, 34.
- ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Ensino reflexivo: Uma introdução.* New York: Routledge; Erlbaum, 1996.