ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sônia Filiú Albuquerque Lima

soniafiliu@uems.br

Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Mestranda na Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO:

O presente trabalho trata de um levantamento bibliográfico das contribuições de diversos autores para a formação docente no sentido de apontar e discutir sobre os saberes necessários ao fazer docente, destacando a importância dos saberes da experiência e do conhecimento da prática na formação tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido o objetivo foi analisar alguns desafios e possibilidades de articulação entre teoria e prática na formação de professores. O texto evidencia o problema de formar professores dentro do modelo no qual o embasamento teórico deve preceder a prática. Na formação continuada, muitas vezes não são considerados os saberes da experiência dos professores. Além das análises dos autores, como resultados de pesquisas, a autora apresenta uma proposta de articulação entre teoria e prática desenvolvida na formação de pedagogos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: formação de professores, saberes docentes, teoria, prática.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sônia Filiú Albuquerque Lima

soniafiliu@uems.br

Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Mestranda na Universidade Católica Dom Bosco

Lembro-me de como comecei a ser professora: “acidentalmente”, entre o então 2° Grau propedêutico e o curso de Pedagogia, substituí, na qualidade de leiga, uma professora por um semestre. Essa minha primeira experiência “profissional” foi um marco, uma verdadeira conversão na decisão que viria a tomar, naquele mesmo ano, pela área de Educação, tão acalentada por meu pai, já falecido na época, e tão repudiada

anteriormente por mim. O fato é que aquela experiência prática que precedeu minha formação teórica serviu em muitos momentos, ao longo da formação acadêmica, como referência para a qual me remetiam boas lembranças em inúmeras associações entre teoria e prática, tornando as discussões teóricas particularmente significativas para mim. Atualmente, ao atuar como docente na formação universitária de professores, indago-me muitas vezes, se tal experiência significativa de construção dos saberes da docência não esteja acontecendo, especialmente com aqueles acadêmicos que já estão atuando como professores. O que se apresenta como um desafio para eles, conciliar estudo e trabalho, pode por outro lado ser um fator positivo que possibilite reflexões, no sentido de articular teoria e prática. Uma grande parcela dos professores em formação, contudo, não possuem essa referência do mundo do trabalho, onde as competências (Perrenoud, 1992) são construídas. Em relação à formação continuada, por outro lado, percebe-se muitas vezes que esta tem assumido um caráter fragmentado em cursos de curta duração, não articulando essa formação com as experiências já desenvolvidas pelos professores, com questões reais do seu cotidiano. Assim o discurso distante da prática pedagógica reforça o conceito da distinção entre o saber e o fazer. Ainda sobre a formação inicial, posso observar em minha curta jornada atuando na formação docente, no ensino superior, que existe uma certa dificuldade de se implantar um modelo de formação que parta da valorização dos saberes práticos dos professores, da análise, vivência e problematização das circunstâncias presentes na realidade escolar como subsídio para as discussões teóricas nesses cursos, dificultando a consolidação do movimento de reflexão-na-ação, conforme propõe Schön. De certa forma, parece haver uma concepção tácita, instalada pela própria tradição da formação docente, de que o embasamento teórico deve preceder a prática. Percebe-se ser relativamente natural, por parte dos atores da formação, docentes e discentes, a idéia de que existe uma relação linear entre o conhecimento cientifico-técnico e suas aplicações práticas posteriores. Nesse caso, seria de se esperar que as teorias pedagógicas inovadoras, críticas, tão discutidas nos cursos de formação, resultassem em práticas pedagógicas distintas do modelo tradicional. A declaração do ex-ministro da Educação Cristovan Buarque, em 2004 na imprensa, de que os altos índices de reprovação, evasão e exclusão social da Escola Básica são uma *tragédia nacional* não parece trazer muita novidade, pois inúmeras pesquisas têm evidenciado a situação precária da educação brasileira. Algumas representações são construídas pela sociedade de modo geral: a) “a escola pública não educa com qualidade; b) o professor é desqualificado; não está bem preparado; c) o responsável pela má qualidade de ensino é o professor; d) se a universidade não forma bem os professores, logo, ela também é questionada”. Dentro desse cenário, qual o repertório dos conhecimentos, das competências e habilidades que correspondem aos saberes próprios de ser professor, que servem de base ao seu ofício e como articular teoria e prática na construção desses saberes na formação docente inicial

e continuada? As discussões sobre os saberes da docência evidenciam a necessidade de se repensar a organização dos cursos de formação inicial e continuada de professores, no sentido de promover de forma mais efetiva a articulação entre teoria e prática e de valorização dos saberes da experiência. Alguns autores nos remetem a estudos desenvolvidos sobre formação de professores no campo de uma epistemologia da prática. Dentre esses estudos, podemos citar os de Schön (1992), Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Gaulthier (1998), Tardif (1998) e Perrenoud (1993), entre outros. Nesse sentido os desafios atuais apontam para a prática cotidiana na escola, como espaço de reflexão (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994, entre outros). Este texto se propõe a partir das pesquisas e discussões de alguns autores mencionados acima levantar alguns desafios e possibilidades na articulação teoria e pratica na formação de professores destacando os saberes necessários ao oficio docente a partir dos saberes da prática. Em um primeiro momento, vamos analisar as exigências e desafios que se apresentam na formação inicial. Em seguida, a questão será dirigida à formação continuada e finalmente proponho algumas possibilidades para a referida articulação.

Saberes docentes e desafios da formação inicial

A Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, estabelece que todas as disciplinas pedagógicas terão sua dimensão prática que deverá permear todo o período de formação, desde seu inicio e transcender o estágio supervisionado, promovendo as diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas. As diretrizes enfocam também a concepção de *competências* (Perrenoud, 2000) necessárias para a otimização do trabalho docente. Seu conteúdo incorpora não apenas a concepção de competência, calcadas nas habilidades e nos conhecimentos necessários ao professor, no que diz respeito à dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem, mas, principalmente a de *simetria invertida*, ou seja, a necessidade de construir no processo de formação as competências próprias do mundo de um trabalho posterior (CNE/CP 1/2002). Enquanto Perrenoud (2000, por exemplo) fala de competências, outros autores referem-se a *saberes docentes*. Esses saberes são considerados pelos autores que tratam sobre o assunto como saberes plurais, uma amálgama de saberes. Eles poderiam ser agrupados em saberes relacionados com a formação profissional, saberes referentes às disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Gauthier (1998, p. 17) situa os saberes dos professores no âmbito de uma problemática teórica mais geral. O que acontece quando o professor ensina? O que ele

faz para instruir e educar as crianças? O que é preciso saber para ensinar? Se existe um repertório próprio ao ensino, que repertório é esse? Como é construído? Um dos mitos em relação aos saberes docentes é que ser professor é um *ofício sem saberes*, ou seja, basta conhecer o conteúdo, ou basta ter talento, ou basta ter bom senso, ou basta seguir a intuição, ou basta ter experiência, ou basta ter cultura. Por outro lado há também o mito de que *os saberes docentes não têm ofício*. Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir de pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula. A idéia era de que ao professor (como um técnico) cabia apenas aplicar as descobertas da ciência. Na verdade, os professores criticam com razão a não pertinência desses saberes "científicos" ao seu contexto de trabalho. Esse fracasso do projeto da ciência da educação também contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente. É como se o saber cientifico sobre o ensino tivesse amputado de seu objeto real um professor real, numa sala de aula real, diante de um grupo de alunos reais.

O fazer docente é, contudo, um ofício feito de saberes e Gauthier (ibid, p.29) aponta esses saberes: o *saber disciplinar* que se refere às diversas áreas do conhecimento. É o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Nesse sentido, algumas questões se interpõem: qual é a história da construção desse conhecimento? Será que o conhecimento do professor de Química sobre a matéria, por exemplo, é diferente do conhecimento do químico?

Outro saber é o *curricular*. Uma disciplina nunca é ensinada tal qual seu conhecimento é construído, ela sofre transformações para se tornar um programa de ensino. Quem produz esses programas? Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? Que transformações do programa o professor efetua?

Outro saber é o *das ciências da educação*. Noções relativas ao sistema escolar e sua estrutura, sobre a evolução de sua profissão, sobre o desenvolvimento da criança, sobre a violência entre os jovens, sobre diversidade cultural, etc. Esse saber profissional específico não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve como pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria.

O autor fala também sobre o *saber da tradição pedagógica*. As pesquisas começam a examinar e demonstrar que as concepções prévias do magistério, construídas pela tradição, existem entre os alunos no início da formação docente. Muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação (tradição pedagógica) da profissão ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores com todas as suas fraquezas e erros.

Gauthier (ibid, p. 32) aponta ainda o *saber experiencial.* A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. A experiência torna-se “a regra” e ao ser repetida assume muitas vazes a forma da atividade de rotina. Isso permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de problema. “Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas e de maneiras de fazer que a pesar de testadas permanecem em segredo” (GAUTHIER, 1998, p. 33). O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não verificados por meio de métodos científicos.

Por fim Gauthier aponta o *saber da ação pedagógica*. É o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e serão aprendidas por outros professores.

Gauthier (ibid, p. 33) considera que estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular com mil truques que o professor acredita que funciona. Contudo essa jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional do docente. O autor considera que os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Por sua vez, Tardif (2000) considera que os padrões de formação freqüentemente empregados nos cursos de licenciatura, pouco levam em conta os saberes construídos e mobilizados pelos docentes no seu dia-a-dia, bem como as crenças e representações dos futuros professores sobre o ensino, tendo deste modo pouco impacto sobre seu trabalho ao iniciarem a carreira profissional. Os cursos de licenciatura, muitas vezes são concebidos segundo o modelo que ele denomina de *aplicacionista* do conhecimento, concretizado em uma lógica disciplinar que apresenta limitações pela sua forma fragmentada e especializada.

(...) o modelo aplicacionista do conhecimento, onde os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar, para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu oficio na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (WIDEEN et al., 1998, APUD TARDIF, 2000, destaque dos autores).

Nessa perspectiva, há a necessidade de se buscar estratégias que possibilitem maior reflexão dos professores sobre o ensino e a prática docente. Inspirada na teoria de Tardif (2000), Pimenta (1999) discute a formação inicial dos professores a partir da

construção de sua identidade e dos saberes da docência. Segundo a autora, além de conferir uma habilitação legal para o exercício da docência, espera-se do curso de formação inicial que forme o professor ou que colabore para sua formação, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino e da realidade social a fim de que, a partir da própria atividade, os acadêmicos constituam e transformem "seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores" (PIMENTA, 1999, p. 18).

Ainda segundo Pimenta (1999), a construção da identidade do professor emerge em dado contexto e momento histórico como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade. "Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão" (PIMENTA, 1999, p. 19). Ocorre também do confronto entre as teorias e as práticas.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, P. 19).

Pimenta (1999) considera que o primeiro passo na construção da identidade do professor em formação é mobilizar os saberes da experiência. Para a autora, o desafio da formação inicial é colaborar no processo de transformação da identidade dos alunos que se vêem como alunos para uma identidade de verem-se como professores.

Dessa forma, Pimenta resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de re-elaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Percebe-se que essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo modelo na formação de professores, estes como sujeitos de um saber e de um fazer.

No entanto, continua a autora, os saberes da experiência não bastam. É necessário agregar aos mesmos, o conhecimento específico que o futuro professor deverá ensinar. Os saberes pedagógicos são também apontados por Pimenta como indispensáveis aos saberes da docência: é o saber ensinar. E continua dizendo que na formação dos professores esses saberes têm sido trabalhados em blocos desarticulados, o que pode ser superado se forem construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, quando a prática social da educação é tomada como ponto de partida (e de chegada), o que possibilita uma ressignificação no saberes na formação dos

professores. “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*” (Pimenta, 1999, p. 26).

Para isso, é necessário uma proposta metodológica na qual se possa refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Nesse sentido, Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. Segundo ele, isso depende de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, condições de trabalho propiciadoras da formação efetiva e contínua dos professores, no local de trabalho o que por sua vez requer um processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades como ressignificação identitária dos professores.

Desafios da formação continuada

Os processos de formação continuada são especialmente aqueles projetos em que as ações de formação acontecem em situações específicas, em espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas, após a formação inicial. Pode ser também o caso de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, que possuem a formação inicial no nível médio e retornam às instituições de ensino superior para cursarem a graduação ou ainda aqueles que, em busca de aprofundamento ou titulação, retornam à universidade para fazerem o mestrado e o doutorado. Este texto limita-se a abordar apenas o primeiro tipo mencionado. António Nóvoa (1992) classifica a formação continuada em dois modelos: estrutural e construtivo. **Formação continuada estrutural**: Segundo Nóvoa (1992) o modelo estrutural é fundamentado na racionalidade técnico-científica. O processo de formação possui controle de freqüência e desempenho realizado pela instituição promotora. Organiza-se com base em proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo. Geralmente este modelo de formação não considera de fato os conhecimentos da experiência dos professores. Muitas vezes o tom em que são desenvolvidos transmite a conotação explicita ou tácita de que os conhecimentos científicos teóricos são superiores aos conhecimentos da prática. As investigações de vida de professores parecem mostrar que esse modelo de instrução geralmente é recebido com resistência pelos docentes. Muitas agências e instituições promotoras de formação continuada se deparam muitas vezes com o não retorno do investimento despendido nesses processos de formação em resultados e mudanças desejadas. Por outro lado, os professores participantes desse modelo de educação continuada parecem olhar com pouco valor para as instruções teórico-científicas quando essas vêm de encontro ou nada dizem em relação à sua prática. De

forma consciente ou não, seus conhecimentos da experiência são mais funcionais e por isso mais caros. **Formação continuada construtiva**: ainda segundo Nóvoa (1992), esse modelo ocorre em uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além de exercícios experimentais, estudos de casos, seguidos de discussões. O modelo é interativo e reflexivo. Compreende os interesses dos professores, é contratual. Parte de situações contextualizadas que favorecem a reflexão, articulando significativamente teoria e prática. O processo prevê avaliação e auto-avaliação que pode ser informal. Esse tipo de formação leva em conta os saberes da experiência (Gauthier, 1998) dos professores, saberes desenvolvidos no exercício da profissão, apoiados e validados pela própria experiência. Esses saberes não provem dos cursos de formação, não têm sua elaboração em enunciados teóricos. Esses saberes orientam as decisões pessoais do professore e permite lidar com os problemas do dia-a-dia, imprevisíveis e peculiares. A importância de os programas de formação continuada partirem dos saberes da experiência dos professore reside no fato de que tais saberes funcionam como um "filtro" de outros saberes adquiridos antes ou depois a experiência desenvolvida. Dessa forma, esses saberes podem ser decisivos para confirmar ou questionar os conhecimentos técnico-científico se for possível um processo de reflexão a partir da ação, sobre a ação e da reflexão da ação como apontou Pimenta (1999). As investigações com professores, segundo Nóvoa (1992), parecem mostrar que o modelo construtivo pode alcançar resultados mais interessantes em mudanças de concepções, valores e atitudes.

Algumas possibilidades

É no interior das práticas e estágios, elementos curriculares constitutivos próprios dos cursos de formação docente, que se apresenta grande parte das possibilidades de articulação entre prática e teoria. Para isso, é necessário superar as formas tradicionais de observação e regência dos estágios supervisionados, como momentos estanques, separados da formação como um todo, de pouco envolvimento do acadêmico com a vida escolar, produzindo um novo significado à essas práticas a partir do entendimento da importância da construção dos saberes da experiência em uma perspectiva epistemológica. Nesse sentido, uma das possibilidades é apontada por Zeichner (2002) quando relata suas experiências na formação de professores nos Estados Unidos, orientando os estágios curriculares através do desenvolvimento da pesquisa-ação. Através dessa modalidade de investigação, os acadêmicos podem se envolver em situações-problema concretas, sendo a própria natureza do objeto a ser pesquisado norteadora dos textos a serem estudados e discutidos nos seminários. Tardif

(2000) propõe algumas possibilidades na formação universitária a fim de reconstruir os fundamentos epistemológicos da profissão: a) elaboração de repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais dos professores através do que denomina de trabalho colaborativo entre formadores e professores em formação, como colaboradores; b) introduzir dispositivos de formação, ação e pesquisa, úteis à prática profissional; c) reflexões e pesquisas sobre a prática de ensino universitário. Mediano (1997) propõe o desenvolvimento de oficinas para além do seu entendimento inicial, como espaço somente de "aprender coisas práticas", mas como um espaço reflexivo de construção de estratégias diversificadas e diferentes linguagens, como escrita, desenhos, música, jogos, brincadeiras, dentre outros. O fato de começar a pensar e questionar sobre o próprio trabalho confirma a importância das reflexões sobre a prática na formação inicial de professores. Uma experiência que mostrou possibilidades de articulação entre teoria e prática foi um projeto interdisciplinar que desenvolvemos no ano letivo de 2005 na primeira série do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Maracaju, com a finalidade de desenvolver as práticas ligadas às disciplinas de Filosofia da Educação, Sociologia e Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Didática I. Tendo escolhido a primeira escola da cidade a oferecer o Ensino Ginasial, via Exame de Admissão, para ali desenvolvermos nossa pesquisa. Nosso objetivo comum era resgatar a história dos seus primeiros anos, analisando os dados a partir dos referenciais teóricos de cada disciplina. Em Sociologia da Educação, disciplina que me cabia a orientação, nosso objetivo foi identificar o perfil sócio-econômico dos alunos que ocuparam as tão escassas 25 vagas das primeiras turmas do ginásio. Através das atividades de pesquisa dos acadêmicos, visitando a escola, analisando documentos e entrevistando ex-alunos, foi possível constatar a seletividade da escola via Exame de Admissão e analisar os fatores sócio-econômico-culturais determinantes da exclusão social dos que não tiveram acesso à escola. A realidade concreta, embora no passado e por ser passado, ser histórica, permitiu um certo distanciamento necessário para uma análise mais critica dos fatores sociais envolvidos na educação e que nortearam nossas leituras e discussões teóricas. Gauthier (1998, p 35) aponta como sugestão para promover a integração teoria e prática na formação inicial do professor que se coloque em evidência o saber da ação pedagógica, aquele que é legitimado pelas pesquisas, que evidenciam os saberes da experiência dos professores, discutidos, analisados e tornados públicos. Dessa forma a formação inicial refletiria melhor o conhecimento do mundo da prática e o saber da experiência. Por outro lado, a difusão dessa saber experiencial na Universidade concorreria para o seu o reconhecimento como saber científico e profissional. Inúmeras podem ser as possibilidades, tendo em vista a importância dos professores em formação pisarem "o chão da escola" ou, mesmo à uma certa distância, toma-la como ponto de partida. É, contudo necessário ter a consciência de que mesmo havendo possibilidades de articular

prática e teoria na formação inicial, a saberes experienciais próprios que somente serão construídos quando o professor assumir de fato a responsabilidade e desafios da profissão docente. Quanto à formação continuada, as pesquisas evidenciam a necessidade da valorização dos saberes da experiência do professor, tendo-os como ponto de partida, sendo professor um profissional que adquire e desenvolve seus conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Esses saberes passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim, caracterizados como um saber original.

Dessa forma, segundo Nóvoa (1992),

> É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A Pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos" (NÓVOA, 1992, p. 27).

Algumas modalidades de formação continuada no local de trabalho têm sido apontadas por Mizukami et al (2002) como significativas: estratégias de desenvolvimento profissional centradas em práticas de sala de aula, concepção de escola como organização que aprende, grupo como ferramenta interpretativa e colaboração como processo de trocas diferentes entre parceiros distintos são analisados nos estudos dos autores. Os resultados parecem apontar para o fato de que a formação é mais efetiva quando os professores participam como investigadores, quando a pauta de estudos surge de necessidades e iniciativas dos mesmos. As pequenas mudanças alcançadas nesses tipos de formação são como considera Mizukami et al (2002) como sementes para mudanças maiores.

> Os progressos e os sucessos não são lineares para todos os envolvidos. Têm, no entanto, aspectos em comum, facilmente entendidos por meio de uma metáfora utilizada por uma professora da 3ª série: "é como se estivéssemos caminhando com botas de chumbo" (MIZUKAMI et al, 2002, p. 196).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ. M. O papel da pesquisa entre a articulação entre saber e prática docente. In: **VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, Goiânia, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e a sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, P.P.U., 1994.

GAUTHIER, C. et al. Utilização da pesquisas sobre determinação de um repertório de conhecimentos do ensino. In GAUTHIER, C**. Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Ed. Ijuí, 1998.

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEDIANO, Zélia. A formação de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos: *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores** - unidade, teoria e prática. São Paulo, Cortez, 1994.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos: In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Nova Enciclopédia, 1992.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, N 13, 2000.

ZEICHNER. K. M. **Formação reflexiva de professores**, Lisboa, Educa, 1993.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

Os resultados parciais dessa pesquisa foram apresentados no I Fórum Permanente de Educação: Prática e Estágio Supervisionado da UEMS de Maracaju e na Jornada de Educação UNIDERP/UEMS - 2006.