

UMA REFLEXÃO SOBRE OS LIMITES DA FUNÇÃO DOCENTE

Osmar Quim¹

RESUMO: O presente trabalho consiste numa reflexão de alguns estudos sobre a profissão docente, os novos conceitos/modelos do trabalho docente e de professor que se encontram presentes na literatura que versa sobre o tema e são alvos de discussões em diversos textos. Sem necessariamente esgotar o tema, que é bastante complexo, este texto busca tratar sucintamente o assunto em questão, apresentando algumas concepções de professor e do trabalho docente. Pautado nas considerações feitas por André e Contreras, dentre outros, pretende-se mostrar a problemática encontrada nas pesquisas atuais, que de uma forma ou de outra, encontram-se presentes nos estudos sistemáticos sobre o trabalho docente, pois, na maioria das vezes ele é visto apenas por uma perspectiva, o que pode limitar muito a formação de um conceito de profissionalidade, dada à complexidade do trabalho realizado pelos professores em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; formação de professores; racionalidade técnica; racionalidade prática; prático reflexivo.

ABSTRACT: This paper is a result of some studies about new concepts/models about teaching profession. It presents a discussion about the professors' presence in the literature that deals with teaching profession subject and shows how the authors of this kind of academic articles see them. This theme is really complex, and it is important to mention that this paper has as a goal to present some professors' conceptions and some conceptions about their work as well. Many authors have been writing about this subject and according to what André and Contreras (1997) presented in their research, we are going to show how complex is the teaching profession and how having a simplest vision of it can limit the creation of a professional concept of being a professor. We also are going to discuss how limitation can not show properly the real and global complexity of the professors' work inside the classroom.

KEYWORDS: teaching profession, teaching formation, technical rationality, rationality practice, practical reflective.

Ser professor: uma difícil tarefa

Este texto foi produzido como resultado de uma série de discussões em torno da confrontação do trabalho docente - feita de forma

¹ Professor do Departamento de Letras da UNEMAT - Campus Universitário de Alto Araguaia. Mestre em Educação Escolar pela UNESP - Campus de Araraquara - e-mail: osmar.quim@yahoo.com.br

assistemática durante vários anos – e a leitura de teóricos que trazem à luz essas mesmas questões, observadas de modo científico. Esse momento se deu em 2001, durante o curso de Mestrado em Educação Escolar, na UNESP-FCLAr.

O presente trabalho consiste, então, num apanhado aos estudos que vinham então, ao encontro dos problemas observados em relação à profissão docente, observada numa pesquisa que se realizava paralelamente às discussões do/no grupo, ou seja, dos novos conceitos/modelos do trabalho docente e de professor que se encontram presentes na literatura sobre o tema e são alvos de discussões em diversos textos.

Apresentamos aqui uma breve referência aos estudos realizados na área da educação, com reflexões sobre o artigo de Feldens (1983), no qual a autora faz uma síntese da produção realizada de 1972 a 1981, enfoques trabalhados ao longo desse período e suas relações com os momentos em que se encontrava a Educação. Nessa mesma linha, podemos citar também o artigo de André (s/d), que apresenta um levantamento da pesquisa sobre formação de professores de 1990 a 1998, os temas mais trabalhados e os que, por um motivo ou outro, foram silenciados.

Este texto objetiva, ainda, chamar a atenção para um outro aspecto importante – embora não se tenha aqui a pretensão de discuti-lo em profundidade, que é a problemática apresentada pelas autoras em relação às pesquisas existentes.

André (s/d, p. 95), aponta o seguinte:

O que se pode dizer pela análise dos tipos de estudo realizados pelos alunos dos programas de pós-graduação em educação na década de 1990 é o que se constatou na análise acerca dos temas, subtemas e conteúdos abordados nas pesquisas. A produção discente sobre formação de professores prioriza estudos pontuais, voltados ao conhecimento e realidades locais, deixando abertas muitas indagações sobre a problemática mais global da formação, assim como sobre as ações a serem tomadas para seu aprimoramento.

A autora chama a atenção para um fato essencial, ou seja, a falta de um trabalho mais amplo, talvez mais “coletivo”, que busque estudar as problemáticas que envolvem a educação não simplesmente numa localidade apenas, sem fazer a devida relação com a problemática mais ampla, ou seja, que certamente aflige a todos aqueles que trabalham com a educação em várias localidades, simultaneamente. Tal fato dificulta o

aprofundamento dos temas trabalhados, a sistematização do conhecimento e, conseqüentemente, a elaboração de propostas que possam, efetivamente, contribuir para o aperfeiçoamento e a mudança da educação em nosso país.

Feldens (1983, p. 40), também chama a atenção para alguns problemas como: “a pesquisa tem sido um esforço fragmentado”, “a ausência de teoria fundamental tem sido um recuo na Pesquisa em Educação de Professores”, e que “a pesquisa tem sido dificultada por uma falta de consenso, ou de conhecimento, sobre as metas relevantes da educação de professores, as metas educacionais e as prioridades dentre estas metas”.

Os problemas encontrados pelas pesquisadoras são bem semelhantes entre si, se não, os mesmos, ou, pelo menos, suas origens são as mesmas. Problemas estes que podem estar presentes ainda em nosso meio, porém, com sua elucidação, talvez possamos partir para a minimização ou a superação dos mesmos.

Feldens apresenta algumas sugestões para a superação dos referidos problemas, como por exemplo: “articulação de problemas específicos da matéria com as habilidades de ensino”, e ainda considera que se deve “perceber a educação de professores relacionada a agências outras que não somente as institucionalizadas”, bem como, “desenvolver estudos sobre o treinamento de educadores dos professores”, entre outros.

É certo que alguns pesquisadores, assim como Feldens, preocupam-se em mostrar as dificuldades, mas também em apontar caminhos para uma melhor estruturação das pesquisas em educação, caminhos estes, tão necessários quanto difíceis, pois exigem muitas mudanças tanto na postura dos pesquisadores como em seus conceitos.

Este trabalho enfoca a problemática de formação de professores, relaciona algumas pesquisas sobre o tema e trata de questões de extrema importância para aqueles que desenvolvem estudos com professores, ou seja, as concepções/modelos de professores e da profissão docente, presentes em nossos dias, como o da racionalidade técnica, o da racionalidade prática e do prático reflexivo. Tais concepções serão brevemente analisadas, assim como, as lacunas ainda existentes nesses trabalhos, buscando relacioná-los às pesquisas sobre o tema, mais especificamente à de Cunha (2001).

Oliveira (1993) discute o tema *a sala de aula como objeto de análise na área de didática*, no qual ele arrola três pontos que mantêm relação estreita com o tema aqui tratado, do qual destacamos que “a discussão desse tema na área da didática explicita o reconhecimento da importância da pesquisa sobre a sala de aula no fornecimento de subsídios para a formação do educador” (1993, p.36).

Tal afirmação vem ao encontro de vários estudos que têm mostrado que os cursos de formação inicial de professores, bem como as práticas de formação continuada, até o momento, não têm sido eficientes para garantir a formação do educador (MARIN, 1996; CANDAU, 1996). Toda a discussão teórica feita nos cursos de formação parece não surtir efeito na prática.

Marin (1996, p. 162) afirma que “um processo de formação, qualquer que seja ele, tem sua história”, assim, certamente não será num curso de quatro anos de duração que o professor será formado, pois, “quando os alunos chegam aos cursos de formação básica, já têm anos de formação, de imagens, de crenças, de valores, de gostos ou desgostos, de preferências ou preconceitos em relação às profissões”. A autora sugere que os cursos de formação adotem um novo paradigma que contemple esses aspectos e assim possa subsidiar o trabalho nos cursos de formação de professores, tornando-os mais eficazes.

Outros estudos, como os de Cavaco (1995); Huberman (2000) e Nóvoa (1995) apontam os ciclos da profissão docente sobre como a identidade do professor vai se formando na prática, dentro da realidade em que atua e na relação com outros professores. Mostram também que a profissão docente possui uma gênese e uma história e que muitos aspectos da profissão vivenciados pelos docentes de hoje, iniciaram-se há muito tempo e outros, apesar de aparentemente esquecidos, apresentam-se de forma velada, como, por exemplo, o fato de que ser professor é exercer um ofício divino, um sacerdócio e, todas as conseqüências decorrentes dessa idéia.

As pesquisas supracitadas mostram a necessidade de um novo caminho para a formação básica de professores, bem como a necessidade de uma educação continuada pautada em novos rumos, como a prática reflexiva, por exemplo, a possibilidade de o professor tornar-se um pesquisador da/própria prática, refletindo sobre ela, problematizando-a e buscando os caminhos, as soluções viáveis.

Entendemos, como Oliveira (1993, p. 40), que a pesquisa sobre trabalho docente, mais especificamente sobre a “caixa preta sala de aula, passa a ser fundamental à implementação de propostas pedagógicas”, pois pode levar a um entendimento maior sobre a figura do professor, bem como, das relações que se estabelecem dentro do espaço “sala de aula”. Poderia auxiliar também para que se mantivesse presente a idéia de um professor que traga consigo um saber que lhe é próprio, que faz parte de sua profissão e que o torna capaz de desenvolvê-la; um profissional que norteia seu trabalho em pressupostos teórico-metodológicos, muitas vezes tácitos, implícitos, que foram adquiridos ao longo do desenvolvimento de sua vida profissional e que, por isso, o professor não deve ser considerado vazio, sem identidade e muito menos sem conhecimen-

to, portanto, capaz de discutir também novas propostas pedagógicas que possam ser implantadas.

Certamente os estudos realizados sobre o trabalho docente têm contribuído para um novo entendimento da profissão e caminham para uma nova concepção do trabalho docente e conseqüentemente de professor.

Como lembra Chakur (2000a, p. 16), “podemos observar que o conceito de profissionalidade docente é constantemente retomado e reelaborado, sendo necessário analisá-lo em função do momento histórico e da realidade social que lhe dão sentido”, certamente a(s) concepção (ões) atual (is) de professor, de sua função, precisam ser pensadas de acordo com o momento atual, com as exigências que se colocam frente à escola, à educação.

A mesma autora, em artigo que discute a formação dos professores, apresenta, segundo uma leitura de diversos autores, dois modelos, duas concepções de professores. Um desses modelos concebe o professor como um “técnico-especialista”, o outro como um “prático reflexivo, investigador, profissional clínico”, são eles, respectivamente, os modelos de racionalidade técnica e o de racionalidade prática (CHAKUR, 2000b, p.82-83).

Contreras (1997, p.64) apresenta a concepção de racionalidade técnica da seguinte forma: “a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da investigação científica”².

O modelo de racionalidade técnica concebe o professor como um profissional que deve estar apto a difundir um conhecimento já instituído pela ciência, sem possibilidade de mudanças. Não há como repensar esse conhecimento, pois ele é tido como único e verdadeiro. Ao professor cabe estar preparado para levar o conteúdo até o aluno, dominando suas teorias e as técnicas de difusão, como afirma Pérez Gómez (1992, p.96):

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

² Do original: “La idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica”

De acordo com esse modelo, o professor deve dispor de um rol de técnicas, de soluções prontas para os possíveis problemas que possam surgir no dia-a-dia da profissão, bastando, então, dispor de alguma técnica que possa ser aplicada para solucionar o problema a ser enfrentado.

Um exemplo claro disso está presente em Cunha (1989, p. 164), que se propõe a estudar o bom professor e uma de suas conclusões demonstra que: “os nossos BONS PROFESSORES manifestaram inúmeras habilidades de ensino. Elas podem ser reunidas em cinco grupos: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem”³.

Não poderíamos dizer que o domínio de todas essas habilidades seja pouco, na medida em que sejam também necessárias para compor a atuação docente, entretanto, não parecem ser suficientes, visto que, sozinhas, essas habilidades acabam por colocar o professor dentro de um modelo de racionalidade técnica, capaz somente de pensar sobre qual a melhor estratégia de ensino, mas não as suas implicações filosóficas e políticas.

Tal fato, não pode ser visto fora de um contexto, no qual o trabalho docente é influenciado por uma visão positivista, que considera “os docentes, enquanto especialistas no ensino, não dispõem das habilidades para a elaboração das técnicas, somente para sua aplicação” (CONTRERAS, 1997, p. 68)⁴.

A elaboração das técnicas não cabe aos professores, mas aos especialistas, pois, os professores não estão preparados para esta atividade. Tal situação gera uma hierarquia entre especialistas e professores, ou seja, aqueles que fazem a ciência, portanto, “as regras”, “as leis”, são os cientistas, considerados produtores de conhecimento; e, aqueles que executam essas regras e leis, ou seja, os técnicos, nesse caso, os professores são os “aplicadores” das técnicas e ficam, portanto, limitados.

Segundo Contreras (1997, p. 68), isso cria uma dependência dos segundos em relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas no conhecimento técnico.

Pérez Gómez (1992, p.98) ratifica o que dissemos acima, quando este estabelece dois grandes componentes, que a prática do profissional dentro do modelo de racionalidade técnica deve abranger:

³ Grifos da autora.

⁴ Do original: “Los docentes, en cuanto que expertos en enseñanza, no disponen en principio de las destrezas para la elaboración de las técnicas, sino sólo para su aplicación.”

- um componente *científico-cultural*, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar;
- um componente *psicopedagógico*, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula.
No componente psicopedagógico é preciso distinguir duas fases principais: na primeira adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz⁵.

Cabe lembrar que a concepção de professor como um “técnico-especialista”, contida em Pérez Gómez, traz algumas implicações dentre as quais gostaríamos de destacar a afirmação de Contreras (1997, p.68) “[...] para poder servir-se das técnicas cientificamente validadas, há de pretender as mesmas finalidades que já vêm estabelecidas com elas”⁶.

Embora possa existir um número infinito de técnicas a serem utilizadas pelo professor, os fins a serem atingidos são estáveis, previamente definidos. Pressupõe-se que o professor compartilhe desses objetivos, que saiba previamente todos os resultados a que irá chegar, o que já está definido junto às regras já estabelecidas. Certamente esta concepção não considera a sala de aula como um lugar singular, imprevisível, ou como afirma Pérez Gómez não considera nos fenômenos práticos a “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (1992, p. 99).

Outro fator interessante de ser lembrado é que nem sempre o professor tem uma concepção política de educação, que possa levá-lo a dominar as habilidades “para ministrar uma boa aula”, assim, limita-se à exposição do conteúdo, sem fazer com que os alunos possam refletir sobre o assunto trabalhado (CUNHA, 1989, p. 113-114).

Pode-se destacar também que o professor visto segundo o modelo da racionalidade técnica, deixa a desejar quando se considera a multiplicidade de fatores que compõem a sala de aula. Se existem regras prontas para atingir fins específicos, como o professor agiria diante do imprevisto?

⁵ Grifos do autor.

⁶ Do original: “[...] para poder servise de las técnicas cientificamente contrastadas, há de pretender las mismas finalidades que ya vienen establecidas em ellas.”

Quanto a isso, Contreras (1997, p.76) mostra que “é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática”⁷.

Com isso, podemos falar da concepção que trata o professor como um profissional reflexivo, investigador, o modelo de racionalidade prática (ZEICHNER, 1993). Tal concepção visa entender como o professor age frente às situações em que as regras já estabelecidas não são satisfatórias.

Pensar, analisar ações, escolher o melhor caminho, o melhor momento para agir é refletir, e a reflexão faz parte da vida do ser humano, como um momento de buscar na experiência, nos conhecimentos adquiridos, soluções viáveis aos problemas que se apresentam.

Quanto a isso, Pérez Gómez (1992, p. 100) afirma que: “[...] o que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico”.

Parece certo que o professor também é adepto da reflexão enquanto ação inerente ao homem, entretanto, transferir tal conceito para a concepção de professor reflexivo não se mostra assim tão simples.

Como analisa Chakur (2000b, p. 83-84):

Cabe salientar, no entanto, que o modelo de racionalidade prática também apresenta problemas. Um deles é que parece não haver consenso quanto ao que se entende por prática reflexiva, questão já levantada por alguns autores. Constatamos, porém, o que é mais grave, que é comum a ausência de preocupação com o conceito mesmo de reflexão.

Também na análise feita por Contreras (1997), fica claro que não há um consenso sobre o que seja o processo de reflexão, talvez esse seja um dos maiores problemas desta concepção, junto a outras questões, como: quais parâmetros serão usados para essa reflexão? Qual deve ser o conteúdo dessa reflexão? São questões que precisam ainda de respostas, trabalho que alguns teóricos já estão se propondo a realizar.

⁷ No original: “[...] es necesario recatar la base reflexiva de la actuacion profesional, com objeto de entender la forma em que realmente se abordan las situaciones problematicas de la práctica.”

Nesse sentido, destaca-se a pesquisa de Cunha (1989, p. 162), mais especificamente uma de suas conclusões a respeito dos bons professores estudados:

Na relação com o fazer há um esforço de coerência entre o que ele faz e o que ele pensa. Vejo, entretanto, que o professor em geral não faz uma análise reflexiva de sua prática. O seu fazer é muito intuitivo. Por isso, também, nem sempre estabelece relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam. A prática tende a repetir a prática.

A discussão gira em torno da amplitude do processo de reflexão desencadeado pelo professor. A reflexão se limitaria as quatro paredes da sala de aula? A reflexão não deveria ser mais ampla, sobre a instituição escolar como um todo? Pensar o papel da instituição, o compromisso que os dois - professor e instituição, possuem frente à sociedade, seria conceber o professor não simplesmente como um técnico capaz de aplicar normas estabelecidas, ou ainda, como um profissional capaz de refletir sobre os fatos que se apresentam em sala de aula - o professor reflexivo, mas encará-los como considera Giroux (1997, p. 162-163), intelectuais transformadores:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

Amplia-se, assim, o conteúdo da reflexão para além da sala de aula, das atividades práticas do professor, colocando-o frente a uma escola que está inserida num contexto social e, por isso, deve ser analisada levando em consideração tal fator; uma escola que pode e deve ser uma peça fundamental para a transformação social, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e críticos.

Certamente essa concepção apresentada por Giroux, também apresenta problemas, assim como assinala Contreras (1997, p. 120):

Mas este desenvolvimento teórico também apresenta seus problemas. O caráter programático da obra de Giroux apresenta qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, porém não como aqueles professores que vemos nas fronteiras de suas aulas podem chegar a construir semelhante posição crítica a respeito de sua profissão⁸.

Na verdade, não é fácil para o professor soltar as amarras que lhe prendem, tanto da instituição em que trabalha, quanto da pressão social que sofre, quando a sociedade o coloca como o grande responsável pelos problemas educacionais, ou ainda, quando o Estado pensa a educação e entrega ao professor um calhamaço de papéis que definem as metas e os respectivos procedimentos que devem ser seguidos para atingi-las, cabendo à instituição escolar a função de fiscalizar se o trabalho está sendo feito de acordo com o estabelecido.

Cunha (1989) também identifica nos bons professores posicionamentos políticos mais definidos, porém não em todos, entretanto, no geral todos os professores percebem a relação escola-sociedade (p.97), ou, ainda que o descaso do governo com a educação influencia no trabalho do professor (p.98), porém, um posicionamento mais consistente é atribuído àqueles que possuem alguma influência dos movimentos sindicais e militância em partidos políticos (p.101).

Podemos, portanto, concluir que formar/moldar um profissional dotado de todas as características necessárias para ser um bom professor e, conseqüentemente, cumprir, a contento, sua função, não é tarefa fácil.

As concepções apresentadas, ainda que superficialmente, apresentam certas limitações, na verdade, são idéias que estão sendo construídas num processo de pensar e repensar o papel do professor, no sentido de superar o que está posto no meio educacional, buscando uma nova definição em relação aos limites de atuação, ou seja, da verdadeira função do profissional da educação.

[...] Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também

⁸ No original: "Pero este desarrollo teórico también presenta sus problemas. El carácter programático de la obra de Giroux presenta cuál debería ser la situación de los profesores en cuanto que intelectuales, pero no cómo aquellos profesores que veíamos atrapados en las fronteras de sus aulas pueden llegar a construir semejante posición crítica respecto a su profesión."

contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante (GIROUX, 1997, p. 162).

Certamente muitas questões ainda necessitam de respostas dentro dessas perspectivas apontadas; respostas que surgirão de pesquisas que possam estudar a prática docente, conhecendo-a profundamente, teorizando-a e socializando novas descobertas que possam contribuir efetivamente para a educação. Entretanto, como a afirmação acima deixa claro, não podemos velar as relações estabelecidas entre o professor/escola e a classe dominante, se pretendermos que os professores possam ser intelectuais transformadores, já que para transformar é preciso conhecer profundamente a situação em que se encontra. Para tanto, o processo de reflexão sistematizado, amplo e profundo, pode contribuir essencialmente para a tomada de decisão.

Manter presente a idéia de um professor que traz consigo um saber que lhe é próprio, que faz parte de sua profissão e que o torna capaz de desenvolvê-la, um profissional que norteia seu trabalho em pressupostos teórico-metodológicos, muitas vezes tácitos, implícitos, que foram adquiridos ao longo do desenvolvimento de sua vida profissional e que, por isso, não deve ser considerado vazio, sem identidade e muito menos sem conhecimento, pode ser caminho para considerá-lo um ser capaz de pensar e propor formas de participação ativa para a transformação social.

Assim diz Giroux (1997, p. 163): “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

Caminhos existem

Acreditar na possibilidade de participar do processo de transformação social e fazer com que seus alunos possam também acreditar nisso, não perder a esperança na possibilidade de mudança, é primordial para que se desencadeie o processo de pensar e propor novos caminhos, novos objetivos para o trabalho educativo e para as instituições escolares como um todo.

Certamente essas transformações são propostas que trazem ainda uma dificuldade de sistematização das pesquisas já realizadas, uma

certa “confusão” de conceitos, uma falta de continuidade nos estudos, falta de relação entre os mesmos que possam somar em favor de um objetivo comum, entretanto, somos adeptos da idéia de que o conhecimento se faz por meio de um processo. Assim, acreditamos que estamos num processo de construção de uma nova concepção de professor e, conseqüentemente de trabalho docente. De acordo com as novas expectativas da sociedade frente à escola e, dependendo do caminho teórico escolhido, podemos servir à classe dominante. Porém, temos a possibilidade da escolha que nos leve à não perpetuar a ideologia dominante, mas para podermos fazer a escolha, é preciso ter clareza que a dominação e a conseqüente submissão são patentes em nossa sociedade.

Sem ter tido a pretensão, nesse curto espaço, de teorizar sobre a educação ou sobre o professor, mais longe ainda fica a idéia de esgotarmos o assunto. A principal intenção aqui foi mostrar que existem caminhos, que muitas pessoas estão pensando esses caminhos e que podemos contribuir para isso através de nosso compromisso com a educação e também com a busca incessante de novos dados, novas idéias que surgirão (assim o esperamos) a partir de trabalhos sérios de pesquisa.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. In: *Ensinar e aprender: sujeito, saberes e pesquisa*. (X ENDIPE). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1999. p. 83 –99.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- CHAKUR, C. R. de S. L. *Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana*. 2000a. 275f. Tese. (Livre docência) - UNESP, Araraquara.
- CHAKUR, C. R. de S. L. (Des) Profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L. de; SALLES, L. M. F. (orgs). *Educação, psicologia e contemporaneidade – novas formas de olhar a escola*. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária, 2000b. p.71-89.
- CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata,1997.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- FELDENS, M. da G. Furtado, Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? In: *Forum educacional*, v.7, n. 2, abril/junho, 1983, p. 26-44.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A. M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N.(Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org). *Didática, ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993. p.35-62.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.