EM BUSCA DE UMA NOVA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Lucia Vital dos Santos Abib *

■ RESUMO: Este artigo apresenta uma síntese de trabalhos relativos à área de formação de professores no que se refere aos principais problemas da formação atualmente veiculada nos cursos de licenciatura. Tendo a preocupação de buscar uma superação destes problemas são apresentadas propostas que convergem para a formação de um professor que se constitua em um profissional que participe da produção de conhecimentos necessários ao desempenho autônomo de seu trabalho.

■ UNITERMOS: Professor Reflexivo, Professor Investigador, Formação Básica, Formação Continuada.

ABSTRACT: This paper presents a synthesis of researches on teachers formation related to the main formation problems found in undergraduate courses. In order to find out our overcoming of these problems, proposals are presented which point to the formation of such a professional that participates of the production of knowledge necessary to carry out an autonomous work.

KEYWORDS: Reflective teacher, researcher teacher, basic formation, continuous formation.

---

1. Introdução

Quais são os conhecimentos e as competências essenciais ao professor que queremos formar? Que tipos de formação de professores levam ao perfil do profissional desejado? Estas questões, cruciais à discussão sobre formação de professores, estão subjacentes aos diversos trabalhos que têm sido desenvolvidos nesta área, nos últimos anos, no Brasil.

Em uma revisão destes estudos, muitos deles gerados via discussões inicialmente promovidas pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de

---

* Professora Assistente Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

Professores e Especialistas) de 1883 a 1992, pudemos identificar três grandes problemas a respeito da formação de professores.

O primeiro deles, apontado e analisado pela maioria dos autores que tratam o tema, revela como um dos pontos cruciais de entrave à preparação de um bom professor, a desarticulação entre a teoria e a prática. Esta desarticulação, fundada no modelo da racionalidade técnica (Schön 1983) e presente em vários níveis e segmentos da formação e atuação do professor (Candau, 1987; Marques, 1992b, Santos 1991a, Carvalho, 1992a), explicita-se na configuração curricular, através de disciplinas e áreas estanques de conteúdo específico e conteúdo pedagógico, e na visão do professor como profissional técnico e executor de tarefas (Martins, 1989; Gómez, 1992, Lima e outras, 1995).

Um segundo aspecto, articulado com o anterior e amplamente apontado como problema central da formação dos professores, é a falta de articulação entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus.

Este ponto, comparecendo como um dos aspectos fundamentais do debate nacional dos últimos anos (Marques, 1992b), pode ser traduzido pela separação drástica atual entre a formação e o trabalho (Freitas, 1992) ou pela crescente importância atribuída aos conhecimentos vindos da prática cotidiana dos professores (Lüdke, 1994; Schön, 1992; Garcia, 1992).

O terceiro problema, cada vez mais considerado em trabalhos recentes na área, aponta para a questão da desvalorização profissional do professor e dos cursos de licenciatura. Nesse caso, alguns autores referem-se às conseqüências de a profissão estar marcada pela seleção negativa - pessoas menos preparadas dirigem-se à carreira, que tem baixa remuneração e prestígio social (Demo, 1992; Carvalho, 1992a; Barros, 1992; Franchi, 1995).

Outros autores, destacando um outro aspecto desse mesmo problema, referem-se à pequena importância atribuída, nas universidades, aos cursos de licenciatura (Menezes, 1987; Carvalho e Vianna, 1988; Ludke, 1994) que se reflete em todo o processo de formação dos futuros professores.

Em um trabalho de avaliação sobre os cursos de licenciatura das áreas de Ciências e de Matemática, Tancredi (1995) chega a apontar que o problema da desvalorização dos cursos de licenciatura revela-se até em um clima de classe aversivo nas aulas de conteúdo específico, em que é possível perceber o *"preconceito a respeito da capacidade intelectual dos alunos e da profissão escolhida"* (p. 433).

Como resultado da configuração atual dos cursos de formação de professores, dos problemas mencionados e das condições vigentes da profissão, na grande maioria dos casos, temos um professor que:

a) reproduz a desarticulação, as práticas vivenciadas e os valores predominantes em sua formação (Cunha, 1989; Pagotto, 1989; Carvalho e Gil, 1993).
b) apresenta uma prática em sala de aula centrada em mecanismos de transmissão/recepção/fixação de um conteúdo "pronto", pretensamente neutro, verdadeiro e desvinculado das necessidades da formação de um cidadão crítico e participante de seu meio (Demo, 1992; Tancredi, 1995; Lima e outros, 1995).

c) apresenta uma postura de desesperança e resistência a mudanças (Franchi, 1995).
d) apresenta uma postura muito pouco crítica em relação às características e à importância de seu papel político (Almeida, 1986; Menezes, 1987; Fernandes, 1987).
e) veicula um ensino caracterizado predominantemente por uma abordagem tradicional definida pela função de transmissão pelo professor de um conteúdo que se constitui o próprio fim da existência escolar (Mizukami, 1983, 1986).

Diante deste quadro, uma questão central se coloca: que mudanças são necessárias para uma melhoria da situação atual da formação de professores em nosso país? E mais outra: tais mudanças necessárias seriam possíveis diante dos condicionantes sociais, políticos e econômicos atualmente vigentes?

Alguns autores frente a questões desta natureza têm salientado a importância das relações entre a formação de professores, as questões estruturais do sistema escolar e as possibilidades de transformação e melhoria das escolas. Freitas (1992) propõe que a formação dos profissionais da educação deve sedimentar-se na tríade: formação de qualidade, salários dignos e formação continuada. Franchi (1995), vincula esses três elementos como essenciais às referidas transformações:

> *"(...) quaisquer projetos de melhoria do ensino - alterações curriculares, avaliações dos professores, cursos de reciclagem, condução de experimentos educacionais, criação de escolas - modelo ou padrão, etc. - não poderão produzir qualquer efeito significativo e duradouro se não forem alterados substancialmente os condicionantes radicais da crise atual do ensino público; a questão salarial, a reestruturação da escola como espaço curricular de formação do professor, a reestruturação dos currículos institucionais dessa formação". (p. 81)*

Em posição convergente, Nóvoa (1992) articula as possibilidades de transformação com a formação continuada de professores, em uma perspectiva ecológica de mudança que centraliza a formação dos professores em sua prática profissional:

> *"A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos a transformação da escola." (p. 28)*

Diante de tal posicionamento, assumimos que ao investir na melhoria da formação de professores, pódemos contribuir para as transformações de percepções que os indivíduos têm sobre a escola e suas relações com a sociedade, de modo a possibilitar formas novas de atuação nesta e sobre esta. Nas palavras de Paulo Freire:

> *"É importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança da sociedade.*
>
> *Poderá dizer-se que a mudança da percepção não é possível antes da mudança da estrutura, na mesma razão de seu condicionamento por esta.*
>
> *Desta forma, a percepção da realidade distorcida pela ideologia dominante pode ser mudada, na medida em que, no hoje em quem se está verificando o antagonismo entre mudança e permanência, este antagonismo começa a se fazer um desafio". (Freire, 1976, apud Lima e outros, 1995, p. 98).*

Entre os inúmeros fatores relacionados às ações para as mudanças, destaca-se a necessidade de delinear as características do novo perfil do professor que queremos formar. Diversos estudos na área indicam elementos essenciais a um novo papel para o professor.

Freitas (1992) vincula habilidades necessárias ao professor à nova ordem econômica que impõe uma reorganização social:

> *"Nestas novas formas de organização da produção, o capital fixo complexificou-se, o velho padrão de exploração é superado e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação dos professores. Maior capacidade de integração, trabalho em equipe, mais 'democracia' na condução do trabalho caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática - entre outras - são requeridas." (p. 5)*

Menezes (1987) e Lima e outros (1995) enfatizam a importância do professor posicionar-se como um profissional crítico consciente da importância de seu papel político-social. Nesse sentido, deve ser capaz de promover nos alunos capacidades de interpretação e atuação crítica em seu meio, a partir da articulação entre conhecimento escolar e vida cotidiana, veiculando formas de trabalho em

classe consoantes com a emancipação dos sujeitos e a formação para a cidadania (Tancredi, 1995; Demo, 1992).

Outra competência básica apontada por diversos estudos refere-se ao domínio dos conteúdos específicos (Candau, 1988; Ludke, 1994) e dos seus processos de produção (Carvalho, 1992b), de tal ordem que permita ao professor, como coloca Demo (1992),

> *"corresponder ao desafio de manejar e produzir conhecimento, ou seja, superar a exclusividade da didática 'ensino/aprendizagem' tipicamente reprodutiva/transitória." (p.24)*

Em estrita conexão com esses elementos, aponta-se com muita ênfase a necessidade de o professor atuar como um profissional reflexivo (Schön, 1992; Gómez, 1992) que investiga e produz conhecimentos a partir da própria prática (Stenhouse, 1991; Moreira, 1989; Lüdke, 1993; Valle, 1988; Perdigão e outros, 1992; etc.) e que assume a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992).

Com esta perspectiva, voltamos para uma de nossas questões básicas: que tipo de formação de professores contribui para a desejada transformação da escola?

Na literatura da área muitas discussões apontam para reformulações da formação atualmente veiculada na direção de dois elementos essenciais. Primeiro, a necessidade de se considerar a formação em uma perspectiva inter e multidisciplinar (Candau, 1987; Fazenda, 1988; Carvalho e Vianna, 1988; Lüdke, 1994, entre outros). O segundo ponto, destacado como elemento chave em grande parte dos estudos sobre o tema, consiste na necessidade de se promover uma formação contínua, que não termina com a formação básica dos cursos de licenciatura, mas, ao contrário, deve prosseguir ao longo do desenvolvimento profissional do professor como formação continuada em serviço. São tantos os estudos que discutem ou propõem a formação continuada dos professores que podemos afirmar que sua importância já é consenso entre os estudiosos da área. Os trabalhos de Schön (1992), Nóvoa (1992), Freitas (1992), Marques (1992a), Cunha (1989), Martins (1989), Elliott (1991), entre tantos outros, são alguns representantes dessa posição.

Nestes termos, um conjunto de propostas tem sido apresentado no sentido de se promover as necessárias mudanças na formação básica dos professores veiculada pelos cursos de licenciatura na graduação e a implementação de uma formação continuada, concebidas dadas as constatações dos fracassos formativos formais e as práticas atualmente predominantes nas escolas.

2. Propostas para a Formação de Professores

Um conjunto de estudos resultantes de ampla discussão sobre a formação de educadores no Brasil, que pode ser representado em parte pelos trabalhos ligados à ANFOPE, aponta para uma reorganização curricular dos cursos de graduação concebida em termos de eixos curriculares, que retratariam uma base nacional com linhas comuns de ação e de reflexão.

Segundo essa proposta, o que organizaria o ensino não seriam disciplinas de um currículo mínimo, mas temas aglutinadores de discussão e ação a serem desenvolvidos em equipe que permitissem a sistematização de conteúdos (Marques, 1992a).

Como eixos curriculares possíveis, temos, por exemplo, as indicações feitas por Freitas (1992) de se considerar: a) articulação entre a teoria e a prática através da focalização no trabalho do professor e sua agregação com a pesquisa: **"O trabalho, como articulador curricular, remete-nos ao trabalho pedagógico real, vivo - dentro e fora das instituições educacionais formais** "(p.13); b) formação teórica; c) formação que privilegia o compromisso social e a democratização da escola, através da participação do professor na gestão da escola, d) formação coletiva e interdisciplinar.

Em consonância com os eixos curriculares, mas com ênfase em outro ângulo da questão, um outro conjunto de propostas tem sido enfaticamente veiculado e que pode ser sinteticamente enunciado pela idéia de professor-pesquisador ou professor-investigador. Tais propostas, direcionadas para a importância das reflexões e análises feitas pelo professor e para a relevância dos conhecimentos práticos e das concepções que estes possuem e podem reformular no processo de formação, representam uma mudança radical de enfoque sobre o papel do professor.

A consideração destes elementos implica a fundamental importância de:

a) Posicionar o futuro-professor como um investigador de sua própria prática pedagógica (Valle, 1988; Carvalho, 1989a; Demo, 1992; Ludke, 1993, entre outros), como caracterizado genericamente por Stenhouse (1991):

> *"... trata-se da idéia relativa a uma ciência educativa na qual cada aula seja um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. "(p. 194).*

b) Criar condições para que o futuro professor inicie o mais cedo possível sua prática em sala de aula (Valle,1988; Maiztegui apud Barros, 1992).
c) Considerar as concepções que os futuros professores apresentam em relação ao ensino, à aprendizagem e ao conhecimento, resultantes de forte influência de uma educação ambiental (Carvalho e Gil, 1993), calcada nos exemplos de ex-professores e de experiências vividas como alunos (Abib, 1994), que configuram todo um conjunto de epistemologias pessoais (Vale, 1989), de visões comumente empiristas sobre o conhecimento (Becker, 1992) e de tendências à reprodução de um ensino tradicional-indutivista. Como afirma Cunha (1989):

"no dizer de nossos respondentes (professores), a maior força sobre o seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores. Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares".(p.57)

d) Organizar os cursos de formação de modo que estes promovam nos professores mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais (Carvalho e Gil, 1993). Para Trivelato (1994), isso implica em um descontentamento construtivo, busca de excelência e disposição positiva para questionar e rever suas concepções e prática. Esse posicionamento, que destaca a necessidade de uma mudança na postura de trabalho do professor, converge para propostas como as de Cole e Knowles (1994) que centralizam a formação dos professores em mecanismos que possam propiciar a instalação de uma postura de investigação permanente, assumida pelos professores, sobre os processos de ensino.

e) Adotar metodologias de ensino que propiciem as mudanças desejadas e que permitam a vivência de situações coerentes com os princípios veiculados (Carvalho, 1989a; Villani, 1992; Abib, 1994) nas quais os professores não se situem na posição de meros receptores de conhecimentos elaborados por especialistas (Gil, 1991). Nesse sentido, como afirma Valle (1988), o futuro professor deve ser o artífice de seu próprio conhecimento, numa perspectiva de múltiplas construções geradas pelos desafios das tentativas de ensinar:

"... a característica essencial desse trabalho se traduz pela presença de um desafio. A presença do não conhecido, que cria expectativas e previsões, mobiliza o desafiado, gerando a ação, enquanto a ausência de certezas o induz a procurar confirmações, gerando a reflexão." (p.65)

f) Considerar os aspectos afetivos em íntima relação com os cognitivos (Baird e outros, 1991; Dias da Silva, 1993).

g) Utilizar a metacognição como uma das formas de propiciar análise e evolução das concepções e práticas (Baird e outros, 1991). Com relação a esse aspecto, Vale (1989) indica que:

"... a ação visando ao auto-conhecimento deve dirigir-se principalmente para a ativação de mecanismos reguladores de desenvolvimento através de uma dinâmica dialética metacognitiva utilizando como suportes situações específicas escolhidas conjuntamente pelo professor e aluno. Devem ser privilegiados em

todos os momentos do processo, confrontos com a experiência pedagógica de cada um..." (p.21)

A consideração de todos esses elementos para a formação básica de professores leva a importantes implicações para disciplinas como a Didática Especial ou as Práticas de Ensino, que se constituem em momentos cruciais da formação dos professores (Krasilchik, 1988; Elias, 1988; Fazenda, 1988; Fávaro, 1992; Marques, 1992; entre outros).

Em posicionamento consoante, Carvalho (1992a) propõe que a didática especial seja concebida numa perspectiva de promover investigações sobre o ensino e uma íntima conexão dos princípios teóricos estudados nos cursos de educação com as práticas docentes. Neste sentido, salienta a importância de a Didática Especial,

> *"...estar orientada para favorecer a vivência de propostas inovadoras e reflexões didáticas explícitas,*
> *...estar desenhada para incorporar os professores na investigação e nas inovações da área." (p.58)*

Ao considerarmos a formação de professores como um processo contínuo, com caráter multidisciplinar e com ênfase no papel do professor com um investigador de sua própria prática, assumimos que os resultados de estudos sobre formação continuada de professores podem constituir-se em importantes contribuições para reformulações na formação básica veiculada nos cursos de licenciatura.

Diversos estudos sobre formação continuada de professores têm discutido a natureza e os elementos essenciais deste tipo de formação: Entre as diversas propostas encontradas na literatura, destacam-se:

a) *A importância da relação Universidade (e outras agências formadoras) - escola e do desenvolvimento de projetos cooperativos (Nóvoa, 1992, Cole e Knowles, 1994; Kramer, 1989; entre outros.)*

A posição de Gatti (1992) representa essas preocupações ao salientar a necessidade de:

> *"(...) realização de pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se alterando substancialmente seu modo de operar, integrando em todas essas atividades, como parcerias efetivas, os professores e os técnicos que estão na prática escolar, não só trazendo-os para dentro do "campus", como indo às regiões e locais de trabalho."(p. 42)*

b) A importância das reflexões e análises feitas pelo professor sobre suas concepções e práticas de sala de aula.

Garcia (1992) afirma que o conceito de reflexão é o mais utilizado em trabalhos sobre novas tendências da formação de professores. Relaciona inúmeros autores que tratam do assunto com a utilização de diferentes nomenclaturas, tais como, prática reflexiva, reflexão-na-ação, professor como investigador na ação, professores como controladores de si mesmos, etc. Sua posição particular pode ser resumida pelo princípio da indagação-reflexão.

Na mesma direção, Schön (1992) salienta a importância de dois tipos de reflexão: reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação:

> *"...podem ser desenvolvidas numa série de "momentos" sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação(...). Num quarto momento, efetiva uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modelo de pensar do aluno". (...) Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu." (p. 83)*

Estudos realizados sobre o uso de processos metacognitivos têm mostrado a importância da reflexão para a formação de professores no que se refere à melhoria de competências afetivas e cognitivas (Baird e outros, 1991). De maneira convergente, Dias-da-Silva (1993) salienta que esses processos podem ser uma componente fundamental para tornar mais harmônica a relação entre o pensado e o vivido, o que, possivelmente, é uma característica básica dos professores bem sucedidos.

Dessa forma, ao assumirem a importância das análises pessoais dos professores em seu processo de formação contínua, diversos autores colocam em relevo a necessidade de se considerar os diversos tipos de conhecimento que o professor utiliza e que derivam de suas análises. Nessa direção, Garcia (1992), ao apresentar um conjunto de conclusões sobre a formação continuada dos professores, afirma:

> *"O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores ..." (p. 65)*

c) A importância dos conhecimentos práticos.

Além dos trabalhos já citados de que derivam esse elemento, alguns estudos destacam o papel fundamental dos conhecimentos elaborados pelo professor com foco em sua prática de sala de aula, vindos primordialmente da necessidade de ensinar, que pode se constituir em elemento gerador de coordenações das ações com os conhecimentos teóricos.

Nessa direção, Valle (1988) salienta a importância fundamental da intencionalidade da ação de ensinar nos mecanismos subjacentes aos processos geradores de conhecimentos sobre o ensino:

> *"... a ação de ensinar é intencional e portanto pressupõe um conhecimento que a coordene. Como se trata de uma ação voltada para se conseguir um certo resultado, ela se orienta a partir de uma previsão e se ordena e reordena à luz do desenrolar da execução, ou seja, ela se redefine na própria efetivação e isto gera conhecimento sobre a própria ação. O ensinar, ou melhor, o tentar ensinar, gera conhecimento sobre o ensino, uma vez que não pode prescindir dele." (p.64)*

De maneira complementar, temos o posicionamento de Brome (1988) ao afirmar que os conhecimentos profissionais se formam através de relações, muitas delas desconhecidas, entre conhecimentos teóricos vindos de seu processo de formação básica e de conhecimentos práticos vindos da experiência docente, destacando a precariedade das teorias atuais sobre uma teoria prática de ensino.

Outros estudos com foco na mesma questão salientam a importância dos conhecimentos obtidos com a prática em sala de aula. Gatti (1992) enfatiza a necessidade de

> *" recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou" (p.41).*

Com posição semelhante, Dias-da-Silva (1993) afirma que o conhecimento pedagógico é algo muito particular que deve considerar o caráter prático e a cotidianidade do trabalho do professor. Destaca a carência de investigações nesse campo e de inclusões desses elementos em cursos de formação de professor. Neste sentido, coloca:

> *"investigar o que ele pensa sobre o que ele faz e como constrói esse pensar pode ser caminho importante na compreensão do fazer docente" (p.11).*

Todos esses estudos indicam possibilidades frutíferas para uma nova formação de professores. Mas trata-se ainda de uma área de investigação que, sem dúvida alguma, exige grandes esforços no sentido de esclarecer lacunas e abrir novos caminhos em direção à formação que desejamos e à escola que queremos.

3. Bibliografia

ABIB, M. L. V. dos S. (1994). O Construtivismo na Formação do Professor de Física: Uma Investigação Sobre Mudança conceitual na Prática de Ensino. IN: Escola de verão FEUSP. *Caderno de textos*. São Paulo, FEUSP.

BAIRD, J. R.; FENSHAN, P. J.; GUNSTONE, R. F.; WHITE, R. T. (1991). The importance of reflection in improving science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (2): 163-182.

BARROS, S. L. S. (1992). Comentários sobre a V RELAEF - Uma Visão Pessoal. In: *Atas da V RELAEF*, RS, ago.

BECKER, F. A. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, Vozes.

BROMME, R.(1988). Conocimiento profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, v.6, (1), p.19-29.

CANDAU, V. (Coord.). (1997). *Novos Rumos da Licenciatura*. Brasília, INEP/ PUC/RJ.

CANDAU, V. (1998). *Novos Rumos da Licenciatura*. Rio de Janeiro, PUC/RJ, Relatório de Pesquisa.

CARVALHO, A.M. P. de; VIANNA, D. (1988). A quem cabe a licenciatura. *Ciência e Cultura*, 40 (2):143-147.

CARVALHO, A. M. P. de (1989a). Formação de professores: o discurso crítico-liberal em oposição ao agir dogmático repressivo. *Ciência e Cultura*, 41 (5).

CARVALHO, A. M. P. de (1992a).Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. *Em Aberto*, 12(54):51-63.

CARVALHO, A. M. P. de (1992 b). Construção do conhecimento e ensino de Ciências. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, 55, jul/set.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. (1993). *Formação de professores de Ciências*. São Paulo, Cortez.

COLE, A. L.; KNOWLES, J.G. (1994). *Through preservice teachers' eyes. Exploring field experiences through narrative and inquiry*. Colleen s. Presswood.

CUNHA, M. I. da (1991). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

DEMO, P. (1992).Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, 12(54):23-42.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. H. (1993). *Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica*. Trabalho apresentado na 16 Reunião anual da ANPED, Caxambu.

ELIAS, M. D. C. (1988). A busca do caminho da Prática de Ensino. *Caderno Cedes*, nº 21.

ELLIOTT. J. (1991). *El Cambio investigativo desde la investigación-acción.* Madrid. Ed. Morata.

FERNANDES. F. (1987). A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI. D. B. (org.). *Universidade. Escola e Formação de Professores.* São Paulo. Brasiliense. p.13-37.

FÁVERO. M. L. de A. (1992). Universidade e Estágio Curricular: subsídios para uma discussão. In: ALVES. N. (org.) *Formação de professores: pensar e fazer.* São Paulo. Cortez.

FAZENDA. I. C. A. (1988). *A busca da identidade numa Prática de Ensino.* In: Cad. CEDES. 21.

FRANCHI. E. P. (1995). *A insatisfação dos professores. Conseqüências para a profissionalização.* In: Franchi. E.P.(org.). A causa dos professores. Campinas. Papirus. pp 17-90.

FREIRE. P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro. Paz e Terra.

FREITAS. L.C. de (1992).Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto.* 12(54):3-22.

GARCIA. C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA. A. (Coord.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

GATTI. B. A. (1992). A formação dos docentes: o confronto necessário professor & academia. In: *Educação Brasileira.*(14).

GIL. P. D. (1991). Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las ciencias.* 9(1): 69-77.

GOMES. A. P. (1992). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.* In: Nóvoa. A.(Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote. pp.78-91.

KRASILCHIK. M. (1988). O professor de Prática de Ensino- Um Edificador de Pontes. In: *Cad. CEDES* (21).

LIMA. E. F.; CANÉO. L. C.; DALL' ACQUA. M. J. C. (1994). Desafiando os educadores ... apostando neles. In : FRANCHI. E. P. *A causa dos professores.* Campinas. Papirus. pp 17-90.

LUDKE. M. (1993). Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. IN: *Revista ANDE.* n°19.

LUDKE. M. (1994). *Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio. As Licenciaturas.* Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. PUC/RJ. mimeo.

MARQUES. M.O. (1992a). *A formação do profissional da educação.* Ijuí. Unijuí.

MARQUES. M.O. (1992b). A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto.* 12(54):43-50.

MARTINS, P. L. O. *Didática Teórica e Didática Prática. Para Além do Confronto*. São Paulo. Loyola, 1989.

MENEZES, L. C. (1987). *Formar professores: tarefa da universidade*. In: CATANI, B. D. e outros- Universidade, escola e formação de professores. São Paulo. Brasiliense, p.115-125.

MIZUKAMI, M. G. N. (1983). *Ensino: o que fundamenta a ação docente?* Rio de Janeiro, PUC, Tese de Doutorado.

MIZUKAMI, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. EPU, São Paulo.

MOREIRA, M. A. (1988). O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências, *Em Aberto*, ano 7, nº 40, out /dez, p. 43 a 54.

NÓVOA, A.(Coord.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.

PAGOTTO, M. D. S. (1989). *Formação e Atuação: Um Estudo Sobre Representações de Professores*. Universidade Federal de São Carlos, Dissertação de Mestrado.

PIMENTEL, M.da G.(1993).*O professor em construção*. Campinas: Papirus.

SANTOS, L. L. de C. P. (1991a). Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 72 (172) 318-334, set / dez.

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner - how professionals think in action*. USA: Basic Books, inc.

SCHÖN, D.A. (1992) *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A.(Coord.)Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri, Ed. Morata, 1991.

TANCREDI, R. M. S. P. (1995). *A formação do professor nos cursos de licenciatura da área de Ciências na UFSCar: uma análise da questão sob a ótica dos licenciandos*. Universidade Federal de São Carlos, Tese de Doutorado.

TRIVELATO, S. F. (1994). *Perspectivas para a formação de professores*. Trabalho apresentado na 3 Escola de Verão. Serra Negra/SP.

VALE, A. P. (1989). Epistemologias pessoais na Formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v.2(2): 17-23.

VALLE FILHO, M. R. (1988). O Professor como produtor de conhecimento sobre o ensino. In: CARVALHO, A. M. P. *A formação do professor e a Prática de Ensino*. São Paulo. Pioneira.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. (1992). Teoria e prática didática na atualização de professores de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 14(2):113-119.