

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série Profissionalização Docente e Didática - nº 8



TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO

uma visão da pesquisa atual

Orlando Fernández Aquino
Ana Maria Esteves Bortolanza
Organizadores

coleção **BP** Biblioteca
DD Psicopedagógica
e Didática
Série: Profissionalização
Docente e Didática

EDUFU

TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO: UMA VISÃO DA PESQUISA ATUAL

Realização:



**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
Instrução, Desenvolvimento & Educação**

REITOR Valder Steffen Jr.	CONSELHO EDITORIAL Carlos Eugênio Pereira Décio Gatti Júnior Emerson Luiz Gelamo Fábio Figueiredo Camargo Hamilton Kikuti Marcos Seizo Kishi Narciso Laranjeira Telles da Silva Reginaldo dos Santos Pedroso Sônia Maria dos Santos
VICE-REITOR Orlando César Mantese	
DIRETOR DA EDUFU Guilherme Fromm	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T758t Trabalho docente e práticas pedagógicas de formação : uma visão da
pesquisa atual / Fernández Aquino, Orlando, Bortolanza, Ana Maria
Esteves organizadores ; Ana Maria Esteves Bortolanza ... [et al]. -
Uberlândia, MG : EDUFU, 2017.
283 p. : il. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série
Profissionalização Docente e Didática ; v. 8)

ISBN: 978-85-7078-437-7.
Inclui bibliografia

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Inovações
educacionais. 4. Universidades e faculdades - Pesquisa. I. Fernández
Aquino, Orlando. II. Bortolanza, Ana Maria Esteves. III. Série.

CDU: 371.13

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Editora de publicações	Maria Amália Rocha
Assistente editorial	Leonardo Marcondes Alves
Revisão	Stefania Montes Henriques
Revisão ABNT	Maira Nani França
Projeto gráfico	Ivan da Silva Lima
Diagramação	Carlos Augusto Machado
Capa	Eduardo Moraes Warpechowski
Imagem da capa	Milton Santos

Sentidos e significados da formação docente em processos de pesquisa-formação desenvolvidos na região Centro-Oeste

Olíria Mendes Gimenes

Andréa Maturano Longarezi

[...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

L. S. Vigotski

A formação de professores tem sido objeto de interesse de várias pesquisas de intervenção que vêm sendo desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado. Essas pesquisas intervêm nos contextos, propondo processos formativos com base em diferentes abordagens (concepções e práticas) de formação de professores.

Esses estudos, em tese, apoiam-se nessas perspectivas teóricas (que possuem uma significação definida socialmente) e as convertem em práticas de formação (que expressam os sentidos atribuídos pelos pesquisadores no processo de apropriação das abordagens sobre formação docente).

Sob essa premissa, apresentamos os resultados de uma pesquisa¹ que objetivou apreender o significado social das produções teóricas sobre formação de professores e o sentido pessoal atribuído e objetivado no contexto das teses e dissertações que apresentam pesquisas de intervenção nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) na região centro-oeste², de 1999 a 2008. O *corpus* de estudo é composto

¹ A presente investigação fez parte dos projetos *Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação* e *Concepções de formação de professores e práticas de pesquisa-formação*, desenvolvidos sob a coordenação da Prof^a Andréa Maturano Longarezi, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

² As instituições UFU e Uniube fazem parte da região sudeste conforme a Capes. No entanto, existe uma ressalva declarada pela Coordenadora da Área de Educação de que os Programas de Pós-Graduação dessas instituições, em comum acordo com a Capes, encontram-se alocados na região centro-oeste por estarem melhor integrados nessa região, beneficiando-se também com programas de recursos prioritários destinados a ambas regiões.

de nove trabalhos: uma tese da Universidade Federal de Goiás (UFG); duas dissertações da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, seis dissertações da Universidade de Uberaba (Uniube).

Optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa mediante uma abordagem dialética na análise dos dados, sendo que foram adotados dois procedimentos metodológicos: um para coleta e tratamento de dados e outro para a análise.

No primeiro, utilizou-se o software *Wordsmith Tools*, apropriado da Linguística de *Corpus* como um recurso tecnológico, que foi empregado para a categorização informatizada. No segundo, foram tomados como unidades de significação, os *clusters*, relativos às perspectivas de formação, analisados sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, especificamente a categoria significado e sentido, sendo eles: “professor competente” e “competência técnica” (racionalidade técnica); “reflexão sobre a prática” e “professor reflexivo” (racionalidade prática); “reflexão crítica” e “professor crítico/criativo” (intelectual crítico); “transformação social” e “catarse” (perspectiva histórico-crítica); “zona de desenvolvimento proximal” e “teoria da atividade” (perspectiva histórico-cultural); e “formação continuada de professores em serviço” e “formação em serviço” (formação por coletivos).

Propomos articular o conteúdo das pesquisas às perspectivas de formação sob a luz desse referencial. Para isso, procuraremos expor como os *clusters* das perspectivas foram empregados nas pesquisas analisadas, de modo a apreender qual o significado e o sentido dado a elas pelos pesquisadores.

De posse dos dados sistematizados, a análise empreendida retrata as apropriações e objetivações dos processos formativos presentes nas pesquisas analisadas, com base em uma análise dos *clusters* referentes às perspectivas de formação de professores, aos teóricos utilizados e às práticas formativas propostas pelos autores das pesquisas.

Professor competente e competência técnica

A forma com que os *clusters* “professor competente” e “competência técnica” surgem nos textos analisados está mais como crítica a esse modelo do que como adesão, e indica que os pesquisadores estão preocupados em censurar uma perspectiva de formação que desconsidera elementos

importantes em detrimento de outros já superados, mas que ainda se encontram presentes no âmbito da formação.

Os *clusters* nos trabalhos se apresentaram como citações e críticas, existindo indícios de influência da abordagem na constituição de seus autores, ou seja, o discurso presente nas pesquisas está impregnado de uma “significação a qual é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos” (Smolka; Laplane, 2005, p.79).

Além dessas características apresentadas, há ocorrências em que a palavra se apresentou no histórico do campo investigativo, sustentando o seu surgimento, como consta em um fragmento contido na contextualização do campo da pesquisa. Isso sinaliza que a autora coaduna com a ideia de que uma instituição de ensino profissionalizante deve ter o conceito de competência como *slogan* de sucesso em uma sociedade.

Não há ligação de autores da perspectiva de formação com base na racionalidade técnica presente nos trabalhos analisados, entretanto, os teóricos ligados ao conceito de competências do professor estavam presentes. No trabalho Uniube-2, a pesquisadora dialoga com autores que versam sobre competências, como Rios (2001), Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2001), Tardif (1999, 2002), Tardif e Lessard (1991) e outros. O maior número de citações é de Perrenoud, contudo, no *corpus* de estudo, é Tardif o autor mais referenciado.

Esses autores discutem sobre saberes e competências do professor, sendo um indicativo de que ainda existem resquícios de uma racionalidade. Mesmo que sutilmente, essa racionalidade prevê e determina qual competência deve ser considerada como uma condição para ser um bom professor, estando, então, ligada ao seu desempenho.

Embora tenham sido citados de modo significativo quando estavam em pauta o professor competente e a competência técnica, *clusters* representativos da racionalidade técnica, esses autores não estão ligados a essa perspectiva de formação. Entretanto, os conceitos sobre competências por eles difundidos em nossa sociedade permitiram que os autores dos trabalhos analisados se apropriassem e atribuíssem sentidos com base em seus contextos, como no trabalho Uniube-2.

Diante das práticas sociais e culturais engendradas pelo período histórico e social pelo qual passava o país na ditadura, produziu-se uma significação de competência, que ainda se mantém enraizada nas pessoas que viveram naquela época. Isso porque a mediação da

linguagem presente nessas práticas faz com que ela seja constitutiva e constituidora do sujeito.

O contexto em que foi realizada essa pesquisa, Uniube-2, reflete a essência da perspectiva da racionalidade técnica, pois se trata de uma escola profissionalizante, criada na ditadura, carregada de conceitos e práticas educativas voltadas para o mercado de trabalho, visando atender à sociedade capitalista.

Não obstante, em outra aparição do *cluster* “professor competente”, está posta claramente a intencionalidade da pesquisadora em proporcionar aos instrutores algo que ela acredita ser uma formação significativa e que venha suprir a demanda deles, acreditando que a formação em serviço e conjunto seja garantia de êxito e satisfação.

Dois *clusters*, no mesmo fragmento, estão presentes com significados distintos: “professor competente” aliado a trabalho de qualidade, e “formar em serviço” ligado a uma formação em conjunto com outros professores. Elas se referem a abordagens distintas, não se admitindo, de acordo com os significados construídos historicamente, a permanência de ambas de maneira harmoniosa.

Chama a atenção o fato de a autora acreditar que os superiores, na figura do gerente e/ou supervisores – palavras bem características da racionalidade técnica –, têm como função dentro da instituição não a mediação, mas sim o apoio/suporte, para que nada seja empecilho à sua eficiência.

Entretanto, ao mesmo tempo, ela acredita ser na formação em serviço que o instrutor terá êxito na função de ensinar. Por estar em conjunto com todos os professores, essa formação propicia um aprendizado fundamentado em um objetivo comum, no local de trabalho, onde todos se ajudam mutuamente. Entretanto, essas características são insuficientes diante do que foi construído socialmente na perspectiva de formação por coletivos, não podendo, assim, estarem relacionadas à essa abordagem, mesmo que a prática formativa proposta tenha valorizado cada participante.

Ao propor uma intervenção por meio de oficinas³ realizadas junto aos professores-instrutores da instituição de ensino profissionalizante, percebeu-se a presença das concepções, junto à sua proposta formativa, diante desse grupo, o que valorizou a voz de cada participante.

³ A realização dessas oficinas está presente na proposta institucional do Programa de Desenvolvimento Pedagógico (PDP).

Em relação ao *cluster* “competência técnica”, ele se apresenta como forte crítica à perspectiva da racionalidade técnica que esteve presente no meio educacional por longo tempo, influenciando não só os docentes como também os discentes.

As críticas empreendidas no trabalho Uniube-5 são contundentes, indo desde as características das primeiras escolas normais até uma linha temporal sobre a formação de professores no Brasil.

Considerando o teor político do trabalho Uniube-5, temos que ele não deixa de fazer menção às políticas públicas de educação, evidenciando que o *cluster* significa a intencionalidade das políticas públicas governamentais ao relacionarem os resultados das avaliações institucionais à atuação do professor, atribuindo o rendimento de seus alunos à sua competência técnica. Como no trabalho Uniube-2, a competência está relacionada aos documentos oficiais regulamentadores da educação brasileira.

Entretanto, há um fragmento em que a pesquisadora se refere às suas concepções, apoiada em Gadotti (1997), para referendar sua posição sobre o gestor educacional provido de competência técnica, ligando alguns condicionantes ao seu bom desempenho.

A significação do *cluster* “competência técnica”, nesse fragmento, possui um caráter expresso de que o gestor é um educador e, como tal, precisa ser competente em tudo que faz. Ele utiliza técnicas diversas capazes de gestar a escola no aspecto social, pessoal e também político, pois o espaço escolar é um território marcado por influências da sociedade e, a depender de seu grau de competência, será medido o seu desempenho.

O trabalho Uniube-5 interveio junto aos gestores escolares por intermédio de um curso de extensão em parceria com uma instituição superior de ensino, versando sobre a gestão escolar da formação continuada de professores em serviço.

O trabalho Uniube-6, que versa sobre as práticas desportivas, por sua vez, critica a racionalidade técnica como pressuposto de formação de professores, sendo que nos esportes coletivos ela ainda predomina, mesmo porque no meio esportivo estão presentes as técnicas específicas de cada esporte.

O autor da pesquisa deixa claro que, para se ensinar algum esporte, é preciso mais do que técnicas. Faz-se necessário também que

o aprendiz se aproprie do conceito do esporte e o compreenda para poder ampliar a sua significação. O sentido, nesse caso, corresponde à perspectiva histórico-cultural, uma vez que associa o desenvolvimento psíquico do indivíduo à internalização da produção e à incorporação da cultura, ou seja, a um modo de apropriação do construto social e cultural da humanidade, nesse caso, os esportes.

Reflexão sobre a prática e professor reflexivo

Os *clusters* “reflexão sobre a prática” e “professor reflexivo” são características da perspectiva de formação com base na racionalidade prática. Esta preconiza que o professor, ao refletir sobre e na ação, em um movimento de reflexão-ação-reflexão e valorização de suas experiências, ampliará a sua atuação como profissional, no sentido de ir além das teorias.

O emprego desses *clusters* no âmbito das pesquisas analisadas não só se refere à perspectiva da racionalidade prática como também à própria acepção da palavra refletir. Elas estiveram presentes em um instrumental de coleta de dados, questionando se a prática formativa favoreceu a reflexão sobre a prática pedagógica dos sujeitos, bem como em citações diretas e indiretas.

Está claro como o autor da pesquisa UFU-2, ao acompanhar um grupo de estagiários do curso de Matemática em uma escola pública, percebeu a necessidade de uma reflexão sobre a realidade escolar. Isso confirma que o ambiente real de atuação do futuro professor contém elementos que extrapolam a formação inicial.

A preocupação demonstrada pelo pesquisador encontra-se permeada de aspectos ligados à abordagem da racionalidade prática, pois afirma que a reflexão sobre a prática é a única ação formativa do docente, delegando a esse movimento individual e sem instrumentalização de nenhuma ordem (teórica, disciplinar, política) apenas a responsabilidade de fazer com que o professor modifique sua prática.

Vários pesquisadores defenderam esse tipo de reflexão, sustentando-se em teóricos como Freitas, Pimenta, Vasconcellos, Zeichner, André, Pereira, Alvarado Prada, Freire, dentre outros, que concebem a ideia de que os professores, ao refletirem sobre a sua prática pedagógica junto aos seus pares, percebem com maior clareza

a necessidade e o fortalecimento para empreenderem mudanças nas próprias práticas.

Alvarado Prada (1997, 2003, 2005, 2006) foi citado em cinco trabalhos, Freire (1979, 1994, 1996, 2001, 2002) em sete, e Mazzeu (1998) em um único trabalho, Uniube-1, sendo que são apresentados como se sustentassem pensamentos que não coadunam com suas bases epistemológicas.

Esses autores, além de outros em menor evidência, não estão aliados à perspectiva da racionalidade prática em si, e sim a outras abordagens. Porém, eles realmente acreditam que a ação de refletir junto a um coletivo permite a construção de uma base para o processo de transformação, gerando uma revolução⁴, como defendida por Marx.

Apreende-se, pois, que em muitos desses casos, a utilização desses autores ocorre pelo simples fato de que eles defendem a reflexão. Contudo, fazem isso sob a base de outra significação, de um referencial marxista, de transformação da realidade enquanto ruptura, não da maneira como a reflexão é proferida nas bases da perspectiva da racionalidade prática.

Existem fragmentos que ilustram como os autores dos trabalhos analisados se sustentam em teóricos que versam e refletem sobre a prática, retratando que este é o fio condutor da atuação do professor e o responsável pela construção do ser docente, bem como de seu desenvolvimento profissional.

Identificamos, no conjunto dos teóricos utilizados, que alguns deles, como Alvarado Prada e Freire, não possuem relação com a perspectiva de formação pela racionalidade prática. Entretanto, eles não foram utilizados pelos pesquisadores de forma coincidente com os pressupostos desta perspectiva, mas sim pelo fato de discorrerem sobre a reflexão dentro do coletivo a respeito de uma situação real, a fim de

⁴ Marx se inspira nas descrições e projeções históricas das revoluções francesa, inglesa e norte-americana para conceituar o termo revolução. A revolução somente ocorre quando há uma ruptura com a velha ordem política, social e econômica e, em seu lugar, são estabelecidos novos padrões de relações sociais que têm por princípio assegurar a liberdade e a igualdade social entre os homens. Em geral, é violenta, pois mexe com o ordenamento já estabelecido. Assim, Marx não entende a revolução como reconstrução da sociedade a partir do zero, mas acredita que o novo é sempre gestado tendo o velho por ponto de partida (Marx; Engels, 1989).

transformá-la em uma situação ideal, que promova a autonomia desse coletivo em todos os aspectos.

As práticas formativas realizadas pelos autores dos trabalhos analisados se efetivaram junto a um grupo, ou seja, junto aos sujeitos da pesquisa. Os autores avaliaram que ações transformadoras foram propostas ao grupo com o objetivo de desenvolverem a autonomia de seus integrantes.

Para que uma prática formativa gere desenvolvimento e, conseqüentemente, autonomia, é necessário pensarmos na qualidade das relações que ela estabelece, com base na mediação realizada pelos instrumentos e signos.

Processos formativos que se constituem apenas de ações não desencadeiam desenvolvimento profissional docente, porém, quando eles se constituem em atividade, “os professores mudam sua forma de pensar e de agir, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-o, tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão profissional” (Longarezi, 2008, p.5).

Sobre as mudanças, a autora do trabalho Uniube-5, na parte introdutória de sua pesquisa, expressa que, ao tomar contato com as ideias defendidas pelo teórico da abordagem de formação por coletivos, Alvarado Prada, conseguiu superar os problemas existentes em seu contexto a ponto de transformar a realidade junto ao seu grupo.

Nessa parte, existe uma confluência de concepções: a de formação por coletivos e a da racionalidade prática. Isso porque a autora se refere aos conhecimentos adquiridos sobre a formação continuada em serviço, proposta por Alvarado Prada, como sendo desveladores de sua problemática. Entretanto, afirma que a reflexão sobre a sua prática, enquanto partícipe daquele contexto, contribuiu para a sua superação diante das situações-problema.

Entendemos que, ao se apropriar do significado da abordagem de formação por coletivo proporcionado pelo contexto inicial da pesquisa, os sentidos atribuídos a ela vieram ao encontro dos elementos que a autora procurava.

Contudo, a autora em certa passagem se utiliza de vários conceitos referentes às duas perspectivas de formação, por coletivos e racionalidade prática, no mesmo parágrafo, ou seja, ela direciona de forma indistinta a “aproximação entre a ciência e o cotidiano”, “relação

teoria-prática”, “por meio da pesquisa”, “reflexão sobre a minha prática”, “coletivo”, “superar situações-problemas” e “transformação da realidade”.

Na perspectiva da racionalidade prática, encontra-se a reflexão sobre a prática enquanto ação promotora de mudanças no cotidiano do professor. É nesse ato de refletir que ele irá estabelecer os meios e os fins para concretizar sua prática pedagógica, inclusive, para as situações problemas, pois, nessa abordagem, o que prevalece é a prática adquirida pelas experiências docentes.

No espaço do trabalho Uniube-3, que indica a utilização da abordagem de formação por coletivos a partir dos pressupostos da pesquisa coletiva, está claro no conteúdo de um de seus capítulos e no que se refere à exposição da trajetória da formação de professores, que os ideários do professor reflexivo de Schön foram influenciadores de novas propostas de formação, até mesmo a que ela defende, pois também pratica a reflexão sobre a prática.

Os conceitos do professor reflexivo bem como a reflexão sobre a prática sustentam o discurso educacional. No entanto, os seus princípios fazem parte da vida humana, pois, segundo a autora do trabalho Uniube-3, estão ligados aos princípios do refletir para agir de forma autônoma e também ao aprender a aprender, o qual se constitui em um pressuposto de que o aprender sozinho é mais importante e significativo do que o aprendizado realizado em grupo.

Duarte critica esse tipo de pedagogia, quando afirma que “as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são, antes de tudo, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo e a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (Duarte, 2001, p.24).

A valorização desse lema gera a competição em uma sociedade dinâmica, na qual os saberes são gerados de forma instantânea e não perduram por muito tempo, promovendo, assim, uma guerra entre aqueles que necessitam sempre de aprender algo novo para conquistar um lugar e/ou permanecer no mercado de trabalho.

De outra maneira, o modelo de formação baseado no professor reflexivo é presente no trabalho UFU-1, quando a pesquisadora anuncia ser esse paradigma o referencial de sua pesquisa, como consta o conteúdo de seu segundo capítulo.

Sua proposta de prática formativa diz respeito aos encontros mensais com duração de oito horas, abordando temas voltados para o contexto dos sujeitos, educação infantil, bem como o acompanhamento em serviços junto às educadoras de uma Organização não Governamental (ONG).

Nesses acompanhamentos, individualizados ou em duplas, a pesquisadora utilizava-se dos princípios do desenvolvimento pessoal e profissional, incentivando uma postura crítica e reflexiva. Para tanto, apoiou-se em teóricos como Silva et al. (2002) e outros, contudo admite desconhecer o motivo da não mudança nas práticas educativas após o grupo refletir sobre elas.

Este acompanhamento pautou-se em observações e filmagens da rotina de trabalho das educadoras, bem como de atendimento individualizado e, às vezes, coletivo, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica que elas desenvolviam com as crianças e como elas sistematizavam os conceitos teóricos relacionados à educação infantil e também ao planejamento e à avaliação.

Diante do que foi relatado no trabalho, em diversos momentos houve resistência das educadoras, seja em relação às observações e filmagens, seja pelas reflexões promovidas pela autora da pesquisa, ficando certo de que elas não se viam como partícipes do processo, e sim passivas, à espera de alguém para indicar os seus erros.

A atividade não foi concebida no e pelo grupo, mas sim uma proposta posta por uma pessoa que tinha um determinado olhar para o contexto da instituição, que não coincidia com o olhar do grupo. Enfim, o significado social dessa prática não coincidiu com o sentido pessoal do grupo.

A existência de um sentido pessoal atribuído à prática formativa significa dizer que ela estará imbuída de envolvimento pelos participantes, com possibilidades de se efetivar mudanças duradouras.

Reflexão crítica e professor crítico/criativo

De maneira semelhante ao *cluster* “reflexão sobre a prática”, o *cluster* “reflexão crítica” também esteve inserido nos trabalhos analisados. Apresentou-se de forma genérica, mas se manteve, muitas vezes, ao lado de questões políticas.

Nos trabalhos analisados, o *cluster* “reflexão crítica” se apresentou com uma frequência superior ao “professor crítico/criativo” em forma de citações e falas dos sujeitos envolvidos, não havendo passagens com críticas à abordagem. Essa mesma apresentação esteve presente para “professor crítico/criativo”.

Os pesquisadores se sustentaram em teóricos, como André (1997, 2001, 2002), Carvalho (1999, 2005), Carvalho e Gil Pérez (1995), Freire (1979, 1994, 1996, 2001, 2002) e Nóvoa (1992, 1995, 1997,), na fundamentação de suas ideias voltadas à construção de uma criticidade diante da realidade posta, sobretudo diante das políticas públicas de nosso país.

Alertamos quanto à aparição de Freire e André como suporte de ideias sobre reflexão crítica, sendo que eles também apareceram sustentando conceitos de reflexão sobre a prática. Nesse caso, como no anterior, esses autores não se incluem na perspectiva de formação com base no intelectual crítico, mesmo tendo sido feitas aproximações pelos pesquisadores, no que diz respeito à reflexão crítica. No entanto, as bases epistemológicas não são coincidentes.

Com base em alguns fragmentos, identificamos como os autores das pesquisas analisadas se referem à reflexão crítica e como ela se encontra apática nos projetos de formação continuada de professores, bem como distante dos objetivos das políticas públicas para a área.

Contudo, o *cluster* também se mostrou presente em relação à prática docente, sustentando a ideia de renovação e reconstrução já existente, o que combina com o que foi realizado como prática formativa pelos autores dos trabalhos Uniube-3 e UFU-1. Além disso, incluía também o (re)pensar sobre a prática cotidiana de alunos-professores e educadoras infantis, no sentido de (re)avaliá-las, para transformá-las.

Existe uma diferença entre a concepção da racionalidade prática e a do intelectual crítico. Schön (2000) refere-se à atuação do professor dentro do seu contexto escolar, mais especificamente no âmbito de sua atuação, ou seja, a sala de aula. A de Giroux (1997), por sua vez, refere-se à atuação do professor não somente em seu contexto escolar, mas também para fora dos muros da escola, agindo criticamente sobre a realidade social de sua comunidade de forma autônoma.

Pelos relatos dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, acreditamos que houve um extrapolamento das reflexões, permanecendo não

somente no contexto de atuação como também no campo subjetivo. Isso está em concordância com a formação proposta que contemplava momentos de reflexão, os quais foram registrados nos fragmentos que contêm subjetividade.

Sem se restringir ao campo da escola, no trabalho Uniube-1, a pesquisadora afirma que sua proposta vai além da análise da realidade escolar e demonstra sua preocupação diante das práticas empreendidas sobre avaliação da aprendizagem. Nesse mesmo trabalho, a parte introdutória já anunciava essa proposição, afirmando ser uma formação continuada em serviço com base na reflexão crítica.

Nessa passagem, percebemos a presença de uma expressão chave da perspectiva de formação por coletivos atrelada à “reflexão crítica”, ou seja, existe uma proposta de formação continuada dentro do próprio local de trabalho, permeada de ações geradoras de reflexões críticas e coletivas.

Ligadas à perspectiva do intelectual crítico aparecem, por exemplo, as concepções de “professor crítico” e/ou “professor criativo”. Às vezes apresentam-se os dois adjetivos juntos para qualificar o professor. Nessa perspectiva, o professor tem de se portar como intelectual, ou seja, compreende-se que o professor como intelectual usará de sua criatividade para trabalhar o que perpassa no currículo oculto.

No âmbito da abordagem da formação com base no intelectual crítico, o professor atua com base em sua intelectualidade e agirá de forma a elaborar propostas pedagógicas mais socializadoras, capazes de banir as opressões que ocorrem no espaço escolar. Isso porque ele é conhecedor de que a escola reproduz os eventos da sociedade e, dessa forma, promoverá um ensino mais crítico, significativo, valorizando as experiências de seus alunos, de maneira que eles venham a se libertar da condição de oprimidos, que lhes foi imposta por essa mesma sociedade.

No trabalho UFU-2, foi realizado o acompanhamento de estagiários e futuros professores de matemática. Nele foi utilizada a informática para ensinar conteúdo de uma ciência “dura”. Ademais, o autor desse trabalho demonstrou preocupação com a ausência das TIC's nos currículos da formação inicial de forma integrativa, principalmente quando dialoga com Matos (2004) sobre a questão da utilização da informática na educação.

Nesse sentido, esse autor se aproveitou a experiência que os estagiários tiveram durante uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, na qual usaram um *software* para auxiliar nas atividades do curso, por considerarem a informática como um dos elementos necessários para o dinamismo das aulas com base na criatividade do professor, principalmente o de matemática.

A ideia que os estagiários já possuíam sobre criatividade, antes mesmo de atuarem efetivamente como professores, fica demonstrada em seus relatos durante uma entrevista coletiva, a qual versava sobre estar preparado ou não para trabalhar com *software* no ensino de matemática e que o sucesso ou insucesso do professor no processo de ensino está atrelado à sua criatividade, ou seja, com base nos conhecimentos que já possui, tanto teóricos quanto o manuseio do instrumento, ele buscará ser criativo de maneira a atingir os seus objetivos.

A autora da pesquisa Uniube-4, ao fazer uma reflexão sobre a ação educativa, vai além do espectro do professor, considerando o aluno como parte do sucesso do processo. Diferentemente da passagem anterior, nesta a autora coloca o aluno à frente do processo, afirmando que ele aprende se os saberes transmitidos pelo professor forem significativos para ele.

A prática formativa proposta no trabalho Uniube-4 promoveu encontros com o grupo visando à formação continuada de professores de escolas localizadas em um assentamento. Os encontros tinham como base dinâmicas que levavam à reflexão seguida de registros escritos, sendo que cada um deles era sobre uma temática, proveniente do questionário inicialmente aplicado ao coletivo e considerando a diversidade cultural do contexto pesquisado.

Transformação social e catarse

Os *clusters* “transformação social” e “catarse” estão relacionados à perspectiva histórico-crítica, de Saviani, o qual elabora uma tendência pedagógica crítica e articuladora dos condicionantes sociais, visando superar a teoria reprodutivista daquele momento.

Essa teoria foi sistematizada em uma didática proposta por Gasparin, com base em cinco procedimentos metodológicos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

O trabalho Uniube-1 foi o único a apresentar o *cluster* “catarse”, sendo que “transformação social”, embora também estivesse presente nesse trabalho, ocorreu nos trabalhos UFG-1, Uniube-3, Uniube-4, Uniube-5 e Uniube-6, ligada não aos pressupostos da perspectiva histórico-crítica, mas às questões de mudanças no contexto social, e/ou como consequência da metodologia de pesquisa-ação. Elas se apresentam em grande parte como citações.

Conforme enunciado pelos fragmentos dos trabalhos, “transformação social” em dois deles, UFG-1 e Uniube-3, relacionado à metodologia de pesquisa, atribuindo à pesquisa-ação uma característica de transformação que ocorre no contexto em que ela é realizada.

No trabalho Uniube-4, o atributo ao *cluster* refere-se à inovação do currículo escolar das escolas rurais como sendo um ponto importante de reconhecimento de uma postura política que visa à transformação do contexto social em que elas estão inseridas.

Os autores dos trabalhos analisados se apoiaram em Alvarado Prada (1997), Duarte (1999), Freire (2001), Leite (2002), Mazzeu (1998), Nunes (2000), Ponte (2005), Prais; Silva (2000), Thiollent (1986) e Whitaker e Antuniassi (1993) constituindo assim, as várias acepções existentes das palavras, como conscientizar para transformar, e nem sempre relacionadas à perspectiva histórico-crítica.

Mazzeu é o único teórico que aborda o *cluster* na perspectiva histórico-crítica, sendo que os outros versam sobre a transformação social com outras significações, como Thiollent e Ponte, que serviram de apoio para referendar a pesquisa-ação como meio de transformação.

Não obstante, o *cluster* “transformação social” ocorreu como crítica às políticas públicas em vigor, chamando a atenção para o que subjaz ao discurso de formação da transformação, ou ainda em um ideário de apenas modificar o que está posto.

No bojo da perspectiva histórico-crítica, a ação efetivada junto à realidade social, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados e da exteriorização desse aprendizado em prol do seu grupo social, pode gerar uma transformação social da realidade.

Essa transformação será tanto em relação ao contexto quanto ao sujeito, pois o indivíduo que tem conhecimento poderá agir de forma crítica, com um posicionamento perante os fatos e intervindo em sua realidade.

Nesse sentido, a transformação está ligada ao sentido marxista de revolução, ou seja, a contradição existente entre um conhecimento novo e o saber já existente gera conflitos, passíveis de uma transformação na essência do fenômeno (seja ele o sujeito ou sua realidade).

Em uma das passagens do trabalho Uniube-3, a autora diz que a transformação está presente apenas no discurso político e que devemos analisar cuidadosamente suas partes e seus relacionamentos dentro do todo. Entretanto, ela se utiliza da palavra progresso aliada à transformação, o que se torna incoerente com a perspectiva histórico-crítica. Isso porque o progresso está associado à ideia de evolução, sem haver uma ruptura com o que está posto, o que lhe tonar não pertinente à abordagem. Não há aqui, portanto, coincidência entre o significado social apreendido no contexto da perspectiva histórico-crítica e o sentido pessoal atribuído pela pesquisadora.

Em relação ao proclamado pelas políticas públicas, um dos trabalhos, Uniube-4, no qual a pesquisadora interveio na escola pública de um assentamento, ao promover uma formação baseada em oficinas que contemplaram a pluralidade cultural existente naquele contexto, prega o combate ao modelo educativo existente, combatendo a exclusão social por meio do comprometimento com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas, o que proporciona transformação social.

Um fragmento oriundo do trabalho Uniube-1, apresentado como citação de Alvarado Prada, contém o *cluster* “transformação social” e também “formação continuada [de professores] em serviço”. Esse mesmo trabalho apresenta várias passagens em que o *cluster* “catarse” é relacionado à perspectiva histórico-crítica com uma denotação específica desta e, apoiando-se em autores que coadunam com ela.

A prática formativa realizada pelo trabalho Uniube-1 partiu da prática social que era realizada na escola, no que se refere à avaliação da aprendizagem, para, em seguida, problematizá-la com base em discussões geradas pelo grupo de estudo realizado com reuniões periódicas no local de trabalho.

O movimento catártico almejado pela pesquisadora ocorreu a partir do momento em que os sujeitos envolvidos resignificaram as suas práticas, efetivando-as em seu contexto de trabalho, apesar das limitações para concretizá-las.

Zona de desenvolvimento proximal e teoria da atividade

Alguns *clusters* da perspectiva histórico-cultural se mostraram presentes nos trabalhos analisados, entretanto “zona de desenvolvimento proximal” e “teoria da atividade” se apresentaram com ocorrências em forma de citações e notas de rodapé, no sentido de esclarecer conceitos e como sustentação da pesquisa, respectivamente.

Três trabalhos apresentaram o *cluster* “zona de desenvolvimento proximal” e, apenas um, “teoria da atividade”, sendo UFU-1, UFU-2 e, Uniube-1; e, Uniube-6, respectivamente.

No caso do trabalho Uniube-6, o autor propôs um grupo de estudo para promover a formação de professores de esportes coletivos, preocupando-se com a necessidade que emanava do próprio coletivo e que estava aliada aos motivos que sustentavam a busca em alcançar os objetivos dessa formação. Assim, de acordo com o enunciado, sua argumentação se sustentou na teoria da atividade.

Os demais autores, que apresentaram o *cluster* “zona de desenvolvimento proximal”, expressaram ser essa categoria importante para o processo de ensino, não podendo o professor ficar alheio a ela. Mas, de acordo com o que foi enunciado, notamos uma interpretação enviesada do que fora proposto pela teoria histórico-cultural, inclusive associando Vigotski aos sociointeracionistas.

Como as traduções da obra de Vigotski disponibilizadas em nosso país contém vieses ou mesmo subtrações de conteúdos importantes para o entendimento do pensamento do autor, acreditamos que o significado da palavra, construído socialmente com base nessas obras e suas interpretações, possa ter contribuído para leituras equivocadas sobre a questão.

Segundo Prestes (2010), tradutora e pesquisadora da obra desse autor, a significação de alguns conceitos popularizados em nosso país contém deturpações “devido a traduções pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento” (Prestes, 2010, p.109). Um deles é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP adveio da realização de estudos fundamentados da teoria da área de desenvolvimento e está ligada “à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (Prestes, 2010, p.168).

Não obstante, os autores dos trabalhos analisados apoiaram-se em Bronfenbrenner (1996), Formosinho (2002), Oliveira (2000), Pascal e Bertram (1999), Vigotski (1988, 1989, 2000), para dialogarem sobre a zona de desenvolvimento proximal. Vigotski foi citado 35 vezes, direta ou indiretamente, seguido por ocorrências de interpretadores de sua teoria, especialmente no que diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Algumas passagens dos trabalhos analisados que continuam o *cluster* demonstram que os pesquisadores se apoiaram em estudiosos que trataram do conceito desenvolvido por Vigotski para fundamentarem suas concepções e práticas. Entretanto, nem sempre esses estudiosos se apropriaram de maneira correta da teoria desse autor, dados os inúmeros problemas de tradução que lhe distorceram em muitos aspectos.

No fragmento do trabalho UFU-1, a autora se alia a um referencial teórico que coloca Vigotski nessa categoria, sendo que em suas obras, em nenhum momento existe essa denominação.

Em uma passagem do trabalho Uniube-1, a autora dialoga com um autor que admite ser a ZDP uma revolução no conceito de avaliação, relacionando-a a uma forma de testagem da aprendizagem do aluno a partir das provas escolares.

Entretanto, Vigotski desenvolveu o conceito de ZPD, relacionando-o com o desenvolvimento psíquico do homem, com base na aprendizagem, sempre acreditando no campo das possibilidades e considerando a mediação como elemento fundamental do processo. Isso é diferente do enunciado no fragmento, pois está relacionado à avaliação no formato de provas escolares, as quais preconizam apenas a testagem de conhecimentos transmitidos.

Em outro fragmento, no mesmo trabalho, a autora se apoia na ideia de que o indivíduo percorre um caminho para desenvolver suas funções superiores que estão em processo de amadurecimento e que virão a se tornar reais e, ainda, que a ZDP está em constante transformação.

Em um fragmento do trabalho UFU-1, a pesquisadora acredita que os níveis da zona de desenvolvimento proximal podem ser medidos, com base na solução de problemas. No entanto, o nível referenciado por Vigotski não coincide com o descrito pela autora.

No trabalho UFU-1, os sentidos atribuídos pela autora ao conceito de zona de desenvolvimento proximal e aos níveis de desenvolvimento não são coincidentes com o significado construído pela teoria histórico-cultural.

Quando a autora anuncia que o nível de desenvolvimento potencial pode ser medido, fica clara a aproximação desta teoria com as ideias difundidas sobre classificação e rotulação de crianças com QI baixo ou elevado, o que não está em conformidade com a abordagem histórico-cultural.

Fundamentando-nos nos conceitos apresentados nos trabalhos e ao que foi proposto como prática formativa pelos pesquisadores, percebemos que as oficinas e acompanhamentos, bem como o grupo de estudo, previam intencionalmente a existência, no momento da formação, de trocas de saberes e experiências, da ajuda do companheiro do grupo, além de discussões pautadas em interesses comuns.

Tudo isso, na idealização dos pesquisadores, remetia-se a uma ação na zona de desenvolvimento proximal de cada um dos integrantes, como propulsora de novas aprendizagens, como atesta a autora do trabalho Uniube-1.

Um dos trabalhos analisados, Uniube-6, e que foi o único a apresentar o *cluster* "teoria da atividade"⁵, apoiou-se em autores como Alvarado Prada (2006), Heller (2004), Leontiev (1978) e, Makarenko (1993). Dentre o rol de autores indicativos da perspectiva histórico-cultural, salientamos que o teórico Alvarado Prada aparece como fundamentação teórica dos autores dos trabalhos analisados, ficando claro que foi escolhido por discorrer sobre elementos que se aproximam, em alguns aspectos, da teoria histórico-cultural, apesar de não pertencer a esta teoria.

Essa aproximação é percebida quando o autor do trabalho Uniube-6 descreve de quais conceitos irá se apropriar durante sua pesquisa para fundamentá-la: teoria da atividade, de Alexis Leontiev; teoria do cotidiano, de Agnes Heller; coletivo de Makarenko; confronto de saberes de Alvarado Prada; e teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

⁵ A teoria da atividade é específica da perspectiva histórico-cultural e concebe a atividade como importante elemento para o desenvolvimento humano.

A prática formativa proposta por esse trabalho se concretizou a partir da constituição de um grupo de estudos em esportes coletivos, no âmbito de uma instituição de ensino superior, composto por alunos do curso de licenciatura em Educação Física e profissionais externos que atuam com esse tipo de esporte. Esse grupo, por um determinado período e com o envolvimento de todos, promoveu uma formação com base nas necessidades teórico-metodológicas do próprio coletivo.

A predisposição e a motivação de todos em participar do grupo de estudos foram ao encontro da teoria da atividade de Leontiev, a qual sustenta que os motivos devem coincidir com os objetivos da atividade, considerando o momento como efetiva atividade e não como uma ação isolada de apenas participar. É necessário haver uma intenção para juntos superarem os limites e criarem possibilidades de uma formação significativa.

O autor do trabalho Uniube-6 emite uma crítica aos estudos já realizados sobre formação de professores, mas reconhece o avanço empreendido e afirma existir a necessidade de uma superação do já existente, acreditando que a base conceitual de sua pesquisa é uma possibilidade.

Diante da formação proporcionada aos participantes pelo grupo de estudos (Uniube-6), o autor admite que, mesmo havendo dificuldades, e diante do proporcionado nos momentos coletivos, os desafios foram superados não só por ele enquanto pesquisador, como também para todo o grupo.

Formação continuada de professores em serviço e formação em serviço

Os *clusters* “formação continuada de professores em serviço” e “formação em serviço” pressupõem uma formação que envolve o coletivo, fazendo parte da perspectiva de formação por coletivos.

O coletivo, para essa abordagem, é constituído por um conjunto de pessoas, com características diversas, relações instituídas no próprio local de trabalho, mediante ações e objetivos, bem como de elementos políticos e sociais (Alvarado Prada, 2006). Nessa perspectiva, não corresponde a um agrupamento de pessoas, já que necessita ser constituído com base em interesses, necessidades e projetos comuns.

Dessa forma, o conceito de coletivo tem um papel fundamental e, portanto, uma significação própria. Não pode, então, ser confundido, como os sentidos geralmente a ele atribuídos.

Os dois *clusters* ocorreram na forma de notas de rodapé, em falas dos sujeitos, citações diretas e indiretas, entretanto, destacamos o trabalho Uniube-5, pelo fato de que “formação continuada de professores em serviço” possui 104 ocorrências.

Nesse mesmo trabalho, o *cluster* “formação em serviço” tem 15 ocorrências, sendo que essa pesquisa promoveu uma intervenção que tinha como foco a formação em serviço de professores da rede municipal.

Percebemos que a pesquisa desenvolvida pela autora do trabalho Uniube-5, esteve envolvida de maneira relevante no que diz respeito à formação continuada de professores em serviço, demonstrando sua preocupação com a causa e, de certa forma, discorrendo ao longo de seu trabalho, de forma enfática, sobre o *cluster* em comento.

Os trabalhos em que ocorreu o *cluster* “formação em serviço” se apoiaram em teóricos de diversas vertentes, não sendo eles pertencentes necessariamente à perspectiva de formação por coletivos.

Dentre os teóricos citados direta ou indiretamente, Alvarado Prada (1997, 2003, 2006) foi o mais citado, demonstrando uma coerência entre o que ele defende e a forma com que a citação escolhida se liga ao sentido atribuído nos trabalhos em que ele é citado.

Os demais autores utilizados discutem a formação em serviço, criticando as políticas públicas e indicando como esse *cluster* necessita ser. No entanto, observou-se um distanciamento entre as suas bases epistemológicas e a da perspectiva de formação por coletivos.

O único teórico citado para referenciar o *cluster* “formação continuada de professores em serviço” foi Alvarado Prada (1997, 2003), com sete citações em um único trabalho, Uniube-5. O que, no nosso entendimento, revela que esse *cluster* tem uma significação tão particular que parece não ter sido ainda apropriado de forma genérica e independente de sua base epistemológica.

O trabalho Uniube-5 discute a proposta de um curso de gestão escolar da formação continuada de professores em serviço, que foi objeto da pesquisa, com a pretensão de institucionalização de uma proposta de formação continuada como política pública municipal.

Nesse sentido, a pesquisadora do trabalho Uniube-5 se apoia em Alvarado Prada (1997, 2003, 2005, 2006), Alvarada Prada et al. (2005), Alvarada Prada, Freitas e Salge (2005) e Alvarada Prada e Rosa (2005), para sustentar os seus pensamentos sobre a formação continuada de professores em serviço. Esse teórico, pertencente à perspectiva de formação por coletivos, foi citado nesse trabalho 109 vezes, indicando haver uma sintonia entre a concepção da autora do trabalho e esse referencial.

A prática formativa desenvolvida pelo trabalho Uniube-5 surgiu da intencionalidade da pesquisadora, quando assessorava o projeto escolar de formação continuada:

desse modo, de janeiro a maio de 2005, participei da equipe que acompanhava e assessorava o Projeto Escolar de Formação Continuada de Professores em Serviço da Rede Municipal de Ensino de Uberaba – MG. (Oliveira, 2006, p.13).

Nessa perspectiva, a intencionalidade não pode ser exclusivamente de uma ou algumas pessoas, mas sim de um grupo, que seja coeso e participativo. Segundo a pesquisadora, sua pesquisa “se desenvolveu mediante realização do curso ‘A Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviços – Escolas de Uberaba – MG’, de abril a dezembro de 2005”, sendo que este [...] pretendeu ser um apoio para se elaborar a proposta de cada escola e a proposta municipal de Formação Continuada de Professores em Serviços [...] (Oliveira, 2006, p.125). Contudo, a própria pesquisadora não coloca a concepção adotada em sua pesquisa como sendo a ideal, mas afirma que ela é uma ampliação de olhares.

Em um fragmento, encontra-se o *cluster* “reflexão sobre a prática”, da perspectiva da racionalidade prática, com a “formação continuada de professores em serviço”, promovendo, diante do enunciado, uma aproximação com a abordagem de formação fundamentada no intelectual crítico.

A pesquisadora, nesse fragmento, utilizou-lhe na acepção da expressão, pensar sobre algo que, enquanto professores, fazem cotidianamente, e não com a visão de coletivo enquanto promotora de uma formação política e transformadora, como aborda a perspectiva.

Outro *cluster* referente à perspectiva de formação por coletivos é “formação em serviço”, utilizado nas pesquisas analisadas como aquela realizada no próprio local de trabalho. Diferencia-se da ideia abordada por teóricos que definem a formação em serviço como aquela destinada ao professorado que não possui habilitação específica para atuarem como professores e, mesmo assim, exercem a docência, e têm essa formação paralelamente à execução de suas rotinas de trabalho. Exemplificamos esse fato com o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores⁶, em Minas Gerais, o PEC – Formação Universitária⁷, em São Paulo, e atualmente, os cursos oferecidos pela Plataforma Paulo Freire, em nível nacional.

Os autores utilizados pelos pesquisadores são Fontes (2006) e Pereira (1993, 2000), os quais concebem a ideia de formação em serviço como trabalhar junto, valorização de experiências e construção de conhecimentos em conjunto.

O emprego de “formação em serviço” denota um sentido diferente de sua significação no âmbito da abordagem de formação por coletivos. O significado social dessa abordagem refere-se à valorização dos professores e leva à conscientização e transformação da realidade de forma coletiva.

O sentido atribuído ao contexto dos enunciados encontra-se descolado da construção do significado social da palavra, como a importância da formação em serviço enquanto suplemento de uma aprendizagem específica e inexistente na formação inicial (Franco, 2008); e, formação em serviço aliada à competência e ao aperfeiçoamento, também vista como uma formação continuada no local de trabalho, valorizando o cotidiano (Gonçalves, 2003).

A formação em serviço não possui uma linearidade: todos ensinam e todos aprendem, ou seja, todos os envolvidos são formados a

⁶ Projeto Veredas tinha o objetivo de formar, em nível superior, em serviço e a distância, 15.000 professores das redes públicas estadual e municipal, de forma organizada e articulada pela SEE/MG, visando garantir as competências, habilidades, valores éticos e morais requeridos ao novo padrão de sociabilidade (Oliveira, 2008).

⁷ O programa PEC - Formação Universitária da PUC-SP foi um projeto especial de formação docente que licenciou em Pedagogia os professores em efetivo exercício na rede pública estadual paulista, buscando garantir a melhoria da qualidade de ensino, redimensionar os padrões de gestão e transformar a realidade educacional paulista (Carneiro, 2005).

partir de um movimento que solidifica o grupo e promove a tomada de decisões de forma consciente.

As práticas propostas pelos trabalhos em que ocorreram os *clusters* “formação continuada de professores em serviço” e “formação em serviço” interviram em seu campo investigativo, ao promoverem cursos, grupo de estudos e oficinas, com base em uma problemática oriunda do próprio contexto dos sujeitos envolvidos.

Os autores dos trabalhos atestam ser a formação em serviço um importante elemento para a solidificação de um coletivo, capaz de refletir criticamente diante das situações da realidade, em especial, da educação e da sociedade, para requererem seus direitos diante das políticas públicas.

Uma das passagens relaciona o progresso do sistema educativo com a formação de docentes em serviço. A autora afirma que, mesmo que a formação não seja a solução dos problemas educacionais, ela é um elemento importante do todo.

Nos trabalhos que apresentaram esses *clusters* estava presente a preocupação dos pesquisadores sobre os limites da perspectiva de formação por coletivos, pois os sujeitos envolvidos possuem experiências pouco positivas em relação à formação em serviço.

A partir dessas experiências negativas, os professores ficam resistentes quanto a qualquer tipo de formação continuada, acreditando que eram falsas as promessas de mudanças e de voz ativa no processo de construção de políticas. Entretanto, os pesquisadores se mostram otimistas em relação à perspectiva de formação por coletivos, acreditando ser uma possibilidade para a concretude da formação dos profissionais da educação. E isso porque implica, sobretudo, na formação política.

O que dizem as palavras: a apreensão do sentido e do significado pelas pesquisadoras

A intenção da pesquisa foi analisar como os *clusters* referentes às perspectivas de formação de professores foram empregados nas pesquisas analisadas, a fim de percebermos o sentido dado à significação das palavras.

Os *clusters* referentes às perspectivas de formação presentes nos trabalhos analisados foram utilizados, muitas vezes, com certa descontextualização, sem a preocupação de servir como aporte teórico, quer dizer, foram empregados com outras denotações, não relacionando esses *clusters*, impressos na área educacional, às teorias. Assim, os sentidos a eles atribuídos não coincidiram aos seus significados sociais, quando compreendidos no interior das abordagens teóricas a eles associadas.

A relação estabelecida entre as palavras, juntamente aos sentidos que produzimos, é a expressão de nosso pensamento, declarado em forma de fala escrita ou oral. O que registramos em nossas atividades escritas são resultados desses relacionamentos, muitas vezes apresentados com alguns vícios, outras vezes mais centrados e equilibrados, dependendo de como apreendemos o significado das palavras e como lhes atribuímos sentidos.

A forma como foram empregados os *clusters* referentes às perspectivas, indica uma alternância entre o significado lexical e o significado e sentido da palavra no contexto de uma concepção, ora ligada a uma, ora a mais de uma no mesmo trabalho, de acordo com os autores que a sustentaram, e com as práticas formativas propostas como intervenção.

Valendo-nos dos dados obtidos, percebemos como os teóricos das concepções analisadas vêm sendo utilizados, e é notável a presença de diversos deles, apresentando-se como suporte de um pensamento alheio, ou ainda, a empregabilidade de vários autores em uma única pesquisa como forma de fundamentá-la em diferentes autores, muitas vezes de perspectivas de fundamentação teórica e epistemológicas diferentes.

Segundo nesta análise, podemos dizer que existem diferentes concepções nos trabalhos analisados, não sendo fundamentados em uma única perspectiva, o que a diversificada utilização de filiações teóricas assim anuncia. Uma pesquisa solidificada em uma concepção apresenta um arcabouço teórico referente a ela, quando muito, a utilização de outros para promoção de críticas em casos específicos e não aleatórios.

O apresentado pelo *corpus* de estudo não indica isso, mas sim, um quadro, de certa forma preocupante, pois existe uma diversidade de

bases teórico-metodológicas e epistemológicas não congruentes com a linha teórica dos autores utilizados e as práticas formativas efetivadas.

Assim, muitos dos trabalhos, pelas questões aqui apontadas, pouco contribuem com avanços teóricos significativos, principalmente pela ausência de autoria, já que ficam mais na repetição do já elaborado e, como mencionado, muitas vezes com aportes nem sempre dialogáveis do ponto de vista epistemológico e, o que pode parecer pior, são tratados como de uma mesma perspectiva.

Elencamos alguns dos autores mais citados, direta ou indiretamente, que compuseram o rol das pesquisas: Tardif, Nóvoa, Perrenoud, Schön, Zeichner, Pérez Gomez, Dewey, Stenhouse, Habermas, McLaren, Giroux, Gramsci, Alvarado Prada, Freire, Makarenko, Brandão, Vigotski, Duarte, Leontiev, Libâneo, Nuñez, Mazzeu e Saviani. Esses autores são ligados a diferentes perspectivas de formação, como a racionalidade prática, o intelectual crítico, a formação por coletivos, a histórico-cultural e a histórico-crítica, etc. Cada um deles fundamenta perspectivas específicas, e estão presentes nas práticas de formação propostas pelos pesquisadores.

As práticas de formação delineadas nas pesquisas de intervenção foram realizadas de diversas maneiras: curso, grupo de estudo, oficinas, encontros mensais, acompanhamento e observação participante. Essas nomenclaturas foram dadas pelos próprios pesquisadores. A proposta de curso foi realizada em dois trabalhos: um na UFG e outro na Uniube. No primeiro, a pesquisadora propôs um curso de capacitação para professores de classe hospitalar baseado na teoria de Balint, com certificação expedida ao final do curso. No segundo, a pesquisadora promoveu um curso de gestão escolar para gestores que seriam multiplicadores na rede municipal de ensino, e ao final dele, o grupo elaborou uma proposta institucional de formação continuada para os professores do município.

No trabalho da UFU, a proposta consistiu na realização de encontros mensais com duração pré-estabelecida, visando discutir/estudar temas voltados à educação infantil, e em concomitância aos encontros, a pesquisadora acompanhou em serviço sujeitos da pesquisa, a saber, as educadoras infantis.

Em outro trabalho da mesma instituição, a proposta foi a de acompanhamento e observação participante do pesquisador junto

a alunos de licenciatura em Matemática, os quais realizavam estágio supervisionado em uma escola pública de educação básica.

A proposta de grupo de estudo está presente em dois trabalhos da Uniube. Um deles se ateve em estudar as práticas educativas sobre a avaliação da aprendizagem junto a professores da educação básica de uma escola particular. O outro, por sua vez, propôs estudar sobre os esportes coletivos com os alunos do curso de graduação em Educação Física e professores/técnicos de esportes coletivos.

A prática oferecida por meio de oficinas foi empregada em três pesquisas da Uniube com sujeitos diferentes: em uma delas foi realizada junto aos professores-instrutores de ensino profissionalizante, pois já estava inserida na proposta institucional; em outra, foi realizada com os alunos-docentes do curso de Pedagogia da própria instituição, com foco nas práticas educativas e as influências do curso em sua atuação profissional; a terceira foi realizada com as professoras de duas escolas de educação básica, sendo uma de assentamento rural e a outra da área urbana, focando a avaliação da aprendizagem, pluralidade cultural e a relação família-escola.

No entanto, é necessário salientar que todos os trabalhos analisados se mostraram semelhantes em alguns aspectos: 1) a existência de limites e possibilidades de formação; 2) objetivaram transformações das práticas existentes, com possibilidade de alcançar autonomia; 3) intervenção *in locus*, ou seja, no local de trabalho; 4) consideraram o grupo de pessoas envolvidas na pesquisa, partindo do contexto.

Esses aspectos contemplam pressupostos básicos de grande parte das perspectivas de formação de professores, não se restringindo a uma ou outra. Entretanto, percebemos que os autores admitem haver limites a serem superados ao trabalhar com um coletivo de pessoas, sendo necessário superar alguns entraves, mas não deixam de acreditar nas possibilidades de formação que proporcionaram.

Algumas considerações necessárias

As diretrizes de análises dos dados, com base nesses pressupostos, levaram-nos aos resultados, os quais constituímos em unidades de significação, assim dispostos: 1. prevalência de abordagem; 2. diálogos desenvolvidos com teóricos; 3. *clusters* utilizados; 4. práticas formativas.

Em relação ao que prevalece em termos de abordagem no *corpus* de estudo, encontra-se a perspectiva de formação com base na racionalidade prática. Os índices percentuais da quantidade de vezes em que os *clusters* aparecem como relacionados à perspectiva em relação ao quantitativo geral de aparições no *corpus* são assim representados: “reflexão sobre a prática” com 90,90% e, “professor reflexivo” com 100%.

A análise dos percentuais foi realizada a partir da significação dada por esta pesquisadora aos conteúdos das pesquisas analisadas, mediante a apropriação do significado das perspectivas de formação e a atribuição de sentidos durante o período em que esteve no processo de investigação.

Diante disso, esses índices anunciados significam que a concepção predominante nas pesquisas analisadas, aliada à utilização de teóricos e, mediante as práticas formativas propostas, indica uma relação com essa perspectiva.

Acreditamos que esses dados se mostram nesse formato pelo fato de que autores pertencentes a essa perspectiva, como Schön, Pérez Gómez, Zeichner, Nóvoa, Dewey, dentre outros, foram assumidos quase que inquestionavelmente pela academia brasileira nas décadas de 1970-1990, a partir de suas teorias que foram difundidas no meio social, sem, contudo, deixar de mencionar o viés ideológico dessa entrada no Brasil.

Ao procedermos a uma análise qualitativa desses *clusters* nas pesquisas que os revelaram, percebemos que a presença deles se conforma com o preconizado pelas características teórico-metodológicas da abordagem baseada na racionalidade prática, sendo que uma delas estabelece que a prática pedagógica do professor precisa ser refletida na ação e durante a ação, limitando-se às experiências adquiridas pelo cotidiano.

Os teóricos utilizados nessas pesquisas, nem sempre são filiados à essa perspectiva de formação, havendo a presença de outros que não se relacionam com ela. Sobre esse dado, podemos analisá-lo no sentido de que os pesquisadores elegem os teóricos para dialogarem não necessariamente com base em uma base epistemológica coincidente com a sua concepção, mas sim por tratarem de assuntos próximos à aceção do *cluster* em relevo, do que realmente por suas filiações teóricas.

Em relação aos diálogos desenvolvidos com os teóricos no conteúdo das pesquisas, percebemos em algumas delas uma cisão entre

significado e sentido, ou seja, os pesquisadores não coadunam com os teóricos pela sua base epistemológica e se distanciam do propósito de suas teorias, ou às vezes os citam, assim como as abordagens, para referendar alguma ideia ou conceito não por coerência ou aderência à perspectiva.

Esse distanciamento entre o posicionamento dos autores das pesquisas e a base epistemológica dos teóricos é preocupante. É indicativo de que as pesquisas de intervenção estejam se realizando sem uma base teórica sólida e epistemológica clara, com sustentação em teóricos filiados a ela. Ao contrário disso, presenciamos, em alguns trabalhos, o uso de autores de maneira indiscriminada.

A postura assumida pelos pesquisadores, nesses trabalhos, denota a fragilidade com que vêm sendo construídas as pesquisas de intervenção que propõem práticas formativas a professores.

Essa fragilidade teórica fica explícita quando, em determinados momentos, os pesquisadores estabelecem diálogos com autores diversos sob o mesmo contexto, sendo esses oriundos de bases epistemológicas distintas. Há também casos em que os pesquisadores utilizam citações de vários teóricos para fundamentar seus trabalhos, ficando explicitamente notório dentro do *corpus* de estudo a quantidade de teóricos citados apenas uma única vez, além de outros, em quantidades diversas, mas que não compartilham as mesmas ideias. Logo, eleva-se a valorização da quantidade e não da qualidade dos diálogos.

As ideias conclusivas acerca dos teóricos presentes nas pesquisas analisadas nos levam a pensar sobre a significação social apropriada pelos seus autores a respeito da presença de teóricos em uma pesquisa acadêmica, e como eles lhe atribuíram sentidos, de maneira que isso viesse a influenciar na postura adotada perante sua própria pesquisa. Revela, contudo, que a exposição a práticas contempladas no contexto social a que estão inseridos, certamente, é fator influenciador dessa apropriação, gerando coincidência ou distanciamento entre significado e sentido.

Pela análise dos *clusters* utilizados, percebemos que, muitas vezes, eles aparecem em citações diretas e indiretas, havendo presença de citações de citações, onde a autoria do pesquisador não é transparente, colocando-se sempre à sombra dos teóricos, o que indica ausência de posicionamentos claros diante da problemática de pesquisa.

A falta de autoria em algumas pesquisas indica a ausência de posicionamentos críticos, tendo em vista que os *clusters* pouco aparecem com essa conotação, levando-nos a acreditar que os autores, durante o seu processo formativo que foi constituído sob uma determinada conjuntura social, não foram oportunizados a construir uma postura crítica em relação à sua realidade, de maneira que pudessem por meio das práticas formativas a que estavam expostos, desenvolver sua criticidade.

Como consequência, entendemos que a quantidade de citações diretas e indiretas, que muitas vezes encontram-se deslocadas de seu contexto original, fazem parte de um diálogo que nem sempre é sustentado. Isso é perceptível no modo como os *clusters* são utilizados pelos pesquisadores, isto é, não apresentam contraposições às ideias, mas sim conformações, concordâncias que, em certos trabalhos, não passam de aglomerados de excertos de obras.

Diante de nossas análises, eles estão, em certas pesquisas, sendo utilizados não em consonância com a significação social, mas apresentados com outros sentidos. Dessa forma, há distanciamento entre o significado do *cluster* e o sentido atribuído pelo pesquisador em sua pesquisa.

A coincidência ou o distanciamento entre o significado apropriado referente ao *cluster* e o sentido atribuído a ele, presente nos trabalhos analisados, permite inferir que o contexto social gera significações contundentes em relação ao significado dos *clusters*, ligando-os como pertencentes a uma determinada perspectiva de formação.

Entretanto, esse mesmo contexto propaga que determinados *clusters* são pertencentes a certas perspectivas de formação e, diante dessa significação social, quando eles aparecem sob outras acepções, não são aceitos pelo meio que lhes constituiu. Porém, um *cluster* é indicativo de uma abordagem não somente por um significado, mas também, pelas relações estabelecidas no contexto em que os pesquisadores utilizam. Passagens assim estão presentes no *corpus* de estudo, em que o *cluster* pertencente a uma perspectiva de formação, que foi construído socialmente, está sob a júdice de um sentido atribuído em conformidade com outro contexto.

Em certos momentos, *clusters* de diferentes perspectivas encontram-se próximos um do outro, denotando haver falta de discernimento sobre as origens epistemológicas diante de sua utilização.

Os autores das pesquisas se mostram alheios ao regramento para com a utilização dos *clusters*, não se atendo a pertencimentos propagados em significações sociais, mas tão somente, em alguns casos, pela própria acepção que possuem.

Essa apresentação concernente aos *clusters* leva-nos a refletir sobre a restrição do meio social, nesse caso o acadêmico, em limitar a criatividade do pesquisador no momento de trabalhar as palavras para materializar seu pensamento, ficando ele preso a significações sociais que restringem, e até mesmo excluem do processo de criação de novas formas de escrita, ou até mesmo de novas palavras ou definições, ficando assim, presos ao que é pré-determinado pelo meio social.

Assim, os pesquisadores no processo de significação atribuem um sentido concordante e aceitam esses limites, cristalizando o que foi constituído como verdadeiro. Logo, não criticam os *clusters* solidificados pelo contexto social como sendo pertencentes a perspectivas. Além disso, não criam novas maneiras de expressarem seus pensamentos no âmbito de suas pesquisas, ficando presos ao que é determinado pelas práticas sociais em vigor.

As práticas formativas foram efetivadas com o propósito de oferecer uma formação aos sujeitos envolvidos, professores, seja grupo de estudos, cursos, oficinas e encontros mensais. No entanto, em algumas delas, as práticas foram desenvolvidas a partir de um coletivo, e outras, como um grupo de pessoas, sendo que há diferenças entre o que se concebe como coletivo e grupo, no que concerne às bases epistemológicas que os sustentam.

Em todas as pesquisas analisadas houve a presença de depoimentos dos autores sobre a resistência e as limitações das práticas proporcionadas aos professores, sendo que em algumas delas, foi relatado que não foi possível perceber mudanças no contexto onde foi realizada a intervenção.

O movimento de resistência faz parte do processo de transformação humana. Aderir a novas práticas não é, necessariamente, abandonar as já existentes, mas sim reformulá-las, no sentido de agregar de valores, sempre permeados por uma postura crítica, ou seja, não é aderir a uma mudança somente por modismo, ou por companheirismo.

Já alcançar a transformação depende também dos sentidos atribuídos ao significado da prática proporcionada e, essa ação, é provocada

e não determinada pela formação. Assim, a motivação do professor em aderir à prática e de como se dá o processo de significação de seu conteúdo e os psicológicos originados pelas vivências nesse momento, influenciadores na atribuição de sentidos, farão com que ele alcance a transformação de sua consciência que lhe levará a romper com a situação existente.

Nessa perspectiva, ao desvelarmos os pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas analisadas, temos a intencionalidade de anunciar como estão sendo realizadas as pesquisas de intervenção na área de formação de professores.

Em geral, as pesquisas analisadas propõem práticas formativas coincidentes com a perspectiva de formação a qual seus autores defendem. Entretanto, nem sempre alcançam transformações efetivas e demonstram que sua realização se pauta apenas em discursos, revelando apenas ações empreendidas pelos pesquisadores que não mobilizam os participantes e, por isso mesmo, não conseguem atingi-los de maneira a levá-los a transformações objetivas.

Diante dos apontamentos conclusivos deste estudo, acreditamos que eles são reveladores da situação em que se encontram as produções acadêmicas em nível de pós-graduação, em especial, teses e dissertações, defendidas na região centro-oeste.

Com isso, alertamos para a necessidade de que nós, formadores, reflitamos sobre os processos formativos que estamos construindo e/ou reproduzindo, seja no âmbito da formação em nível de graduação, seja na formação continuada de professores. Pois, as formas de apropriações das significações e os sentidos a elas atribuídos dependem dos processos humanizadores (sejam eles escolarizados ou não) que o sujeito vive em seu processo de constituição sociocultural.

Desse modo, a aprendizagem da docência desencadeada por processos de formação de professores está, pois, atrelada às qualidades dos instrumentos e signos que medeiam os processos formativos vividos, depende dos conteúdos, meios e métodos propostos.

Os processos mediacionais são definidores da apropriação do significado social e da atribuição de sentido constituída nos processos de formação e prática docente, passíveis de humanizar o professor e o formador, ou, ao contrário, de aliená-los.

Temos certeza de que há muito a ser descoberto, discutido e analisado com base nos resultados apresentados. Esperamos, com isso,

que os dados aqui pautados se constituam em elementos motivadores de outras pesquisas.

Este estudo se apresenta como a ponta de um iceberg ou o microcosmo do universo das produções acadêmicas brasileiras, e para desvendá-lo de forma minuciosa, é preciso trilhar por caminhos nem sempre lineares, pois significado e sentido são conceitos distintos, que não se sobrepõem um ao outro, mas se constituem em unidade e são reveladores da consciência humana.

Referências

ALVARADO PRADA, L. E. Contribuições para o debate sobre as políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 4, n. 12, p.56-73, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/91/327>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

ALVARADO PRADA, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral, 1997.

ALVARADO PRADA, L. E. *Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos*. Bogotá: Antropos, 2003.

ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa coletiva: trajetos iniciais. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCADORES DE UBERABA, 11., 2005, Uberaba. *Anais...* Uberaba: Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberaba, jul 2005.

ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa coletiva na formação de professores. *Revista de Educação Pública: Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores*, Cuiabá, v. 15, n. 28, p.99-118, maio/ago. 2006.

ALVARADO PRADA, L. E.; FREITAS, V. de O.; SALGE, E. H. C. Proposta de formação continuada de professores em serviço das escolas municipais de Uberaba – MG. Uberaba: Uniube: Secretaria de Educação, 2005.

ALVARADO PRADA, L. E.; ROSA, R. M. Curso: gestão escolar da formação continuada de professores em serviço: escolas de Uberaba. Uberaba: Uniube: Secretaria de Educação. 2005.

ALVARADO PRADA, L. E. et al. Gestão escolar e formação continuada de professores em serviço: alguns “sonhos” nas escolas municipais de Uberaba – MG. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: PESQUISA E DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 3., 2005, Uberaba. *Caderno de resumos...* Uberaba: Uniube, 2005.

ANDRÉ, M. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. et al. *Docência memória e gênero: estudos de formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

ANDRÉ, M. (Org.). Pesquisa, formação e prática docente. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.5-569.

ANDRÉ, M. A Pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990/1998. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe).

BORGES, M. S. G. *O aluno-docente e sua formação: a (re)construção compartilhada de saberes*. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARNEIRO, M. Â. B. O PEC: formação universitária: a complexidade de um processo. *Revista PUCVIVA*, São Paulo, n. 24, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r03.htm>. Acesso: 7 fev. 2011.

CARVALHO, A. M. P.de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 28, p.96-107, jan./abr. 2005.

CARVALHO, V. *Educação matemática: matemática & educação para o consumo*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1999.

CODO, W. *O que é alienação?* 2. ed. São Paulo: Braziliense, 1985. (Primeiros passos).

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, SP: Editores Associados, 1999.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p.17-50, 1996. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51771996000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 ago. 2011.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FONTES, R. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, R. F. y R. *Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana*. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Professor sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOÉS, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 17, n. 2 (50), p.31-45, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

GONÇALVES, G. S. *Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação*. 2003. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LONGAREZI, A. M. Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31., 2008, Caxambú. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Rio de Janeiro: Anped, 2008. p.1-6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GTO8-4487--Int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1989.

MATOS, J. F. L. *As tecnologias de informação e comunicação e a formação inicial de professores em Portugal: radiografia da situação em 2003*. Lisboa: Centro de Competência Nónio Séculos XXI, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2004.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2010.

MOREIRA, M. C. *Diversidade cultural e formação de professores/as: uma experiência em um assentamento rural*. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

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

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1997.

NUNES, G. L. Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural. *Debate*, Pelotas, v. 6, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/591>>. Acesso em: 3 out. 2003.

OLIVEIRA, D. M. Formação de professores em nível superior: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambú. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. p.1-5. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4079--Int.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

OLIVEIRA, M. V. *Formação continuada: espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

OLIVEIRA, V. de F. *A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades*. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto, 1999.

PEREIRA, R. da C. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p.37-41, mar./abr. 1993.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, W. C. (Org.). *Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PONTE, J. P. O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, ano 1, n. 1, p.107-134, 2005.
- PRAIS, M. de L. M.; SILVA, M. E. *Escola cidadã-educação: construção amorosa da cidadania: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos*. 2. ed. Uberaba: [s.n.], 2000.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SALOMÃO, M. C. V. *Professor-instrutor: uma questão de formação ou de semântica*. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.
- SILVA, C. E. *Formação continuada de educadores infantis: uma proposta de intervenção*. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- SILVA, J. C. da. *Prática colaborativa na formação de professores: a informática nas aulas de matemática no cotidiano da escola*. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- SILVA, J. P. O. et. al. A formação de professores para a educação infantil: perspectivas atuais. In: MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.
- SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. *Viver Mente e Cérebro*, São Paulo, v. 2, p.76-83, 2005. Suplemento Especial. (Coleção Memória da Pedagogia).
- SOUZA, S. Q. de. *Formação de professores para o ensino dos esportes coletivos*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.82-103.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOSTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano 21, n. 71, p.21-44, 2000.

WHITAKER, D. C. A.; ANTUNIASSI, H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, n. 33, p.9-42, 1993.