



A PRÁTICA REFLEXIVA (E CRÍTICA?) DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE REFLEXIVE PRACTICE (AND CRITICISM?) OF TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL

Charlene S. M. Meneses de Paula¹

RESUMO: Este artigo apresenta a reflexão crítica como um caminho que permite a professoras, alunos e a sociedade em geral entender sobre amplas questões que ultrapassam o âmbito escolar analisá-las e agir sobre elas, de forma a conquistar a emancipação, mais justiça e igualdade. Mostra também um estudo de caso realizado com quatro professoras do ensino fundamental de uma escola do município de Inhumas-GO, com o objetivo de investigar se a reflexão faz parte de sua prática e se atinge um nível crítico. Para tanto foram utilizados questionários, sessões reflexivas e observações. Para analisar os dados lançou-se mão de ideias propostas e discutidas por Libâneo (1994), Zeichner e Liston (1996), Contreras (2002), Smyth (1991a; 1991b), Vygotsky (2007), Fairclough (2001), Freire (1981a; 1981b; 1996), Vasconcellos (2000), entre outros. Dentre os resultados, constatou-se que as reflexões das professoras caracterizam-se pelo individualismo, pelo presentismo e pelo conservadorismo (LORTIE, 1975 *apud* CONTRERAS, 2002), e que apenas as reflexões de uma delas atingem um nível crítico, apesar de ainda individual, quando ela tenta reconstruir as condições de trabalho e luta em prol de outras melhorias para a classe, como eleições diretas para diretores, plano de carreira para professores e salários mais dignos.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão; Reflexão crítica; Estudo de caso.

ABSTRACT: *This article presents the critical reflection as a way that allows teachers, students and the society in general to understand about broad questions that go beyond the scope of school, review them and act on them, in order to conquer the emancipation and more justice and equality. It also shows a case study performed with four teachers of the basic teaching in a public school located in the municipality of Inhumas-GO, which aims to investigate if the reflection is part of their practice and if it is critical. To research these teachers were used questionnaires, reflective sessions and observations. To analyze the data, were used ideas proposed and discussed by Libâneo (1994), Zeichner e Liston (1996), Contreras (2002), Smyth (1991a; 1991b), Vygotsky (2007), Fairclough (2001), Freire (1981a; 1981b; 1996), Vasconcellos (2000) among others. Among the results it was found that the teacher's reflections are characterized by the*

¹ Especialista em Linguística Aplicada: Ensino de Línguas pela Faculdade Araguaia. Licenciada em Letras (Português / Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Inhumas - GO. Professora de Língua Inglesa na UEG-Inhumas e em escolas da prefeitura municipal de Inhumas. Aluna de mestrado em letras e linguística da Universidade Federal de Goiás.



individualism, by the presentism and by the conservatism (LORTIE, 1975 apud CONTRERAS, 2002), and that only the reflections of one of them reaches the critical level, although individual yet, when she tries to reconstruct the working condition, and struggle to reach another good conditions to the class, such as direct elections to principals, career plan for teachers and best salaries.

KEYWORDS: Reflection. Critical Reflection. Case study.

Introdução

No primeiro tópico deste trabalho serão sócio-historicamente abordados e diferenciados o tecnicismo, a reflexão e a reflexão crítica. No próximo será apresentada a reflexão colaborativa, uma ferramenta para a reflexão crítica, e alguns de seus pressupostos. Na terceira parte serão discutidos: o papel da escola apregoado pelo Estado e previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9394/96); o posicionamento de classes diante deste papel; e a necessidade de construção do conhecimento por professores e alunos, em prol do entendimento e da transformação de realidades e de práticas subjetivas. O último tópico da fundamentação tratará da relação dialógica entre a teoria crítica e a *praxis* e registrará a urgência do conhecimento e da existência de ambas no mundo contemporâneo. Em seguida, será apresentada a metodologia e, posteriormente, a análise e discussão dos dados coletados. Por fim, serão apresentadas as últimas reflexões proporcionadas por este estudo, que pretende colaborar com muitos professores, alunos, enfim, com qualquer interessado envolvido, de alguma forma, na educação e que acredita em seu potencial transformador.

1. A formação técnica, a reflexiva e a crítica

Durante muito tempo, o professor foi visto como um mero técnico responsável apenas por se apropriar das regras que derivavam do conhecimento produzido pelos especialistas da produção simbólica², que se encontravam de fora da sala de aula, e aplicá-las com rigor na solução de problemas previamente estabelecidos. Tais especialistas, segundo Bourdieu (1989), representantes da classe dominante e influenciados pela corrente norte-americana taylorista-fordista de organização do trabalho, viam o ensino como uma ferramenta útil para atender aos seus interesses e aos da classe a qual pertenciam que, por sua vez, se limitavam a imposição e manutenção da legitimação da sua dominação, por meio da própria produção simbólica e do treinamento de professores. A estes estava incumbida a reprodução do treinamento, ao qual foram sujeitos, nos alunos que, vistos como futuros técnicos do sistema deveriam estar domesticados e aptos para o mercado de trabalho, ou seja, para, assim como os professores, reproduzir a ordem social vigente com vistas a aumentar, cada vez mais, o capital dos componentes da elite. Celani (2001, p. 26) resu-

² Bourdieu (1989, p.12) define a produção simbólica como aquela em que há o monopólio da violência simbólica (que será definida mais adiante) e que tem o “poder de impor [...] [] inculcar instrumentos de conhecimento e de expressão [...] arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social”.



me da seguinte maneira o pressuposto que subjaz a essa formação técnica do professor: “técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação”.

Atualmente, infelizmente, este panorama ainda permanece inalterado em muitos contextos e, segundo Libâneo (1994, p. 28), “à educação escolar [ainda] compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”. Este processo é vicioso e inconsciente (características ignoradas) para suas vítimas, pois visa o não questionamento das condições e dos papéis sociais e a não transformação das estruturas vigentes.

Donald Schön é um estudioso que, atento a aspectos deste quadro, propôs um modelo de formação profissional, no qual o profissional reflete sobre sua ação (antes e depois), nela e sobre a reflexão que nela se deu. Para o autor, essas reflexões promovem reconstruções contínuas de aspectos relacionados a práticas e experiências. Elas também preparam o professor para as diversas situações de ensino e eventos em sua prática em sala de aula que, diferente do modelo da racionalidade técnica, caracterizam-se em “zonas indeterminadas da prática – incerteza, singularidade e conflitos de valores” (SCHÖN, 1987, p. 6-7 *apud* GÓMEZ, 1997, p. 101).

O autor defende ainda que o conhecimento e a prática do professor reflexivo ultrapassam o conhecimento técnico, pois o professor possui o seu próprio conhecimento profissional, baseado nas teorias produzidas

por outros, nas suas teorias pessoais e na sua prática, e é capaz de teorizá-lo. Ao conhecimento acumulado ao longo do tempo sobre a própria prática, Schön (*apud* ZEICHNER, 1993) chamou de saber na ação.

Zeichner amplia a visão de professor reflexivo proposta por Schön, destacando quatro características que, segundo ele, “minam a intenção de emancipação expressa pelos reformadores” (ZEICHNER, 1993, p. 22). São elas: imitar práticas sugeridas por aqueles que negligenciam as teorias e saberes implantados na prática do professor; aceitar decisões que não são estabelecidas pelos próprios professores, mas por terceiros que estão fora da sala de aula; limitar a atenção ao que se passa dentro da sala de aula; refletir individualmente.

As duas últimas características não deixam de ser uma crítica a Schön, que abordou a reflexão individual do professor e limitou sua prática e responsabilidade à sua sala de aula. Segundo Zeichner e Liston (1996), o professor reflexivo não é e nunca será responsável apenas por sua sala de aula, pois sabe que os problemas existentes em outras instâncias e de outros colegas podem afetá-lo e que condições sociais moldam e influenciam sua prática. Portanto, a reflexão precisa ser social/colaborativa, pois só ela pode, verdadeiramente, promover a reconstrução da identidade do professor e de práticas discursivas que promovam a rearticulação de novas hegemonias a partir da desmistificação ou do questionamento da dominação, como será visto no tópico seguinte.

Contreras (2002) concorda com Schön ao afirmar que a prática pedagógica se move sempre entre incertezas e dilemas, diferenças e pluralidade. Acrescenta ainda que,



como objetiva o modelo tecnicista, muitos professores, ainda inconscientes, não conseguem captar com lucidez as contradições e contrariedades às quais estão submetidos e as desigualdades e injustiças que marcam a sociedade e que podem ser reflexos do sistema tradicional ou técnico de ensino.

O autor considera que a reflexão é função essencial do docente no exercício de seu trabalho, mas que, por si só, sem ação, não conduz à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, principalmente no sentido em que o termo “reflexão” está sendo usado, vazio de conteúdo e significando qualquer processo que suponha o pensar com dedicação. O significado inicial do termo, no sentido utilizado por Schön, se diluiu e até o raciocínio técnico, ao qual a reflexão se opõe, atualmente, se apresenta como reflexão. Muitos autores concordam que, infelizmente, a essência e a orientação da reflexão ainda continuam desconhecidas por muitos professores.

Contreras também critica Schön e ressalta que a reflexão deve ser crítica: institucional, social e política, comprometida com a igualdade e a justiça. A imagem distorcida da reflexão como prática individual faz com que muitos professores limitem sua ação à sala de aula, se responsabilizem, inconscientemente, por muitos problemas, “profundamente incrustados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas” (SMYTH, 1992, p. 287 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 138), existentes na educação e não intervenham nessas instâncias com o propósito de transformá-las:

a diferença fundamental em relação à proposta [já vista] sobre a reflexão é que a reflexão crítica

ca não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também ‘uma forma de crítica’ (KEMMIS, 1987:75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. (CONTRERAS, 2002, p.162)

Em decorrência do não desenvolvimento de perspectivas críticas em relação às instâncias citadas, à instituição em que se trabalha e ao próprio trabalho, segundo Lortie (1975 *apud* CONTRERAS, 2002), os professores podem desenvolver o presentismo (preocupações concentradas nas próprias aulas), o conservadorismo (discussões e reflexões sobre o que ou como se ensina ou em relação às normas institucionais são evitadas e mudanças são temidas) e o individualismo (o trabalho individual é privilegiado, pois se teme o julgamento e a crítica dos colegas).

O professor crítico, enfim, é entendido como aquele que reflete colaborativamente sobre amplas questões que ultrapassam o âmbito da sala de aula, mas que não deixam de influenciá-la, a fim de analisar sua realidade e agir sobre ela, transformando-a. Nesse exercício, esse professor pode emancipar-se de tradições, discursos prejudiciais, costumes, hábitos, preconceitos, pressupostos e formas de dominação. A reflexão crítica, de acordo com Contreras (2002, p. 179), permite “identificar de forma clara as contradições e contrariedades nas quais vivem professores e estudantes, e construir um processo de reflexão crítica pelos quais estas podem ser teorizadas e superadas”, como se verá no tópico a seguir.



2 A reflexão colaborativa

Segundo Smyth (1991a), torna-se imprescindível o desenvolvimento e a sustentação da reflexão crítica, o que é possível graças à criação de alianças colaborativas entre os professores, visto que, são eles os “encarregado [s] da educação dos futuros cidadãos, agentes do destino do país” (CELANI, 2001, p. 33). Smyth (1991a) propõe as quatro seguintes formas de ação que constituem o processo crítico-reflexivo:

Descrição	Informação	Confronto	Reconstrução
Os professores descrevem, em jornais ou diários, narrativas pessoais ligadas ao ensino, que constituem dados a serem analisados e discutidos por colegas do grupo.	A descrição permite informar-se sobre as teorias em uso. Nesta etapa, através de discussões, os professores começam a ver a natureza das forças que os fizeram agir de determinada maneira e que explicam o contexto de trabalho.	O professor conscientiza-se com as respostas, antes ocultas sob ideologias, de vários questionamentos: O que é teoria pessoal? Quais são as minhas? Por que elas fazem parte da minha prática? De onde elas vieram? Como posso mudá-las?	Professores conscientizam alunos, pais e comunidade da importância de sua participação no processo de mudança e, juntos, pensam e discutem sobre os caminhos para se fazer um ensino mais justo, uma melhor sociedade.

Basicamente, este processo resume-se a problematização das inúmeras contradições a que os professores (também alunos e comunidade) estão submetidos e, por fim, à agência coletiva sobre elas, com vistas a transformá-las. Como pode ser visto, este processo de reflexão colaborativa torna-se mais complexo a cada etapa. Por isso, é importante que o grupo reflexivo desenvolva as três características, propostas por Dewey (*apud* ZEICHNER; LISTON, 1996), que integram a reflexão – abertura de mente, responsabilidade e sinceridade –, para tentar praticar as quatro, visto que não deve existir

reflexão sem ação, nem o inverso. A cada vez que um grupo se reúne para realizar um estágio do processo, novos significados são construídos colaborativamente e os envolvidos se fortalecem.

Como pressuposto, a reflexão colaborativa é um processo dialógico. Para Vygotsky (2007), o dialogismo é a base para o desenvolvimento e a socialização humana. O autor defende que o indivíduo se forma na relação com o outro. Assim, aos poucos, através dessa relação, as experiências individuais

do sujeito individual (eu) transformam-se em experiências coletivas do sujeito social (nós). Ainda segundo ele, o desenvolvimento é alcançado quando o sujeito individual, com a ajuda do sujeito social, abandona o seu estágio de desenvolvimento real e alcança a zona de desenvolvimento proximal que,

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solu-



ção de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Desse modo, o autor valoriza a construção do conhecimento mediado pelo outro, mais capaz, e denomina esse processo de *scaffolding*. Da mesma forma, para Bakhtin, o sujeito não existe sem o outro, é definido pelo outro e define o outro, sendo o outro do outro: “Só me torno eu entre outros *eus*” (SOBRAL, 2005a, p. 22, grifo do autor).

Segundo Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005a), a própria construção do sujeito, bem como a de seus atos³ é negociada e o sentido pode nascer só na relação entre o eu e o outro. Percebe-se que tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, o sujeito depende do outro, é o mediador entre as significações sociais possíveis e os enunciados que profere em situações, além de ser o responsável pelos seus atos perante os outros.

Dessa forma, o sujeito bakhtiniano é fonte de sentido, é social, intencional e histórico. Por isso, precisa ser consciente, agente e responsável. Essa noção de sujeito se difere da formulada pela Análise do Discurso de linha francesa⁴: “o Círculo⁵ destaca o sujeito não

como um fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro” (SOBRAL, 2005a, p. 24).

Nesse sentido, a linguagem/o discurso, que possibilita o diálogo, está no mundo, no outro e em mim. Para (re) formarmos e sermos (re) formados precisamos entender e ser entendidos. A linguagem promove este entendimento e, como consequência, a ação sobre o mundo e os outros. Assim, Bakhtin considera que, “a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se” (SOBRAL, 2005b, p. 107). Entretanto, diferente de Vygotsky, Bakhtin não distingue par (o mais/ menos competente), pois acredita que todos, históricos e sociais, podemos contribuir de alguma forma em determinada situação e em resposta ao outro. Essa crença vai ao encontro da noção de *mutual scaffolding*, explorada, pela primeira vez, por Donato (1994).

Hoje sabemos que, no ambiente escolar, o conhecimento não é transmitido pelo par tradicionalmente considerado mais competente (o professor) para o menos competente (o aluno ou outro professor de outra área) e que, inclusive, os pares considerados menos competentes constroem o conhecimento dialogicamente, contribuem para a formação

³ Sobral (2005a) comenta sobre o conceito de ato tratado por Bakhtin em sua obra “Para uma filosofia do ato”: o ato é tratado como uma ação concreta intencional praticada por alguém situado e envolve seu conteúdo ou sentido, seu processo dialético e a avaliação do agente com respeito a seu próprio ato.

⁴ A Análise do Discurso de origem francesa concebe o sujeito como interpelado pela ideologia e também como inconsciente. Segundo Mussalim (2001, p. 134), nessa linha “o sujeito não é senhor de sua vontade; ou temos um sujeito que sofre as coerções de uma formação ideológica e discursiva, ou temos um sujeito submetido à sua própria natureza inconsciente”. Ainda assim, dentro desta visão, Orlandi (2003, p. 46) considera necessário o desenvolvimento de uma teoria materialista do discurso – “uma teoria não subjetivista da subjetividade” – que trabalhe o efeito de evidência do sujeito: a de que o sujeito é sempre já sujeito, pois para dizer, se submete à língua; para viver se submete ao capitalismo; para se opor à injunção se submete ao saber; para agir se submete ao discurso, entre outros exemplos. Segundo a autora, tal evidência “apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2003, p. 46).

⁵ O Círculo dialógico bakhtiniano era constituído por membros que se voltavam para diferentes objetivos, ora concordantes, ora divergentes. No entanto, havia um fundo filosófico comum que recusava idealismos e objetivismos.



dos outros e, muitas vezes, oferecem novas e grandes contribuições, sequer pensadas pelo par “mais competente”. Professores e alunos, embora assumindo diferentes papéis sociais e dominando diferentes tipos de conhecimento, têm igual importância na sociedade. Por isso, “no diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde o [s] educador [es] e educandos [que podem inverter estes papéis] se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento” (LIBÂNEO, 1994, p. 34).

Podemos concluir que a colaboração pressupõe, além das características levantadas por Dewey (*apud* ZEICHNER; LISTON, 1996), organização, respeito, descobertas, entendimentos, decisões e mudanças sociais críticas. Observada a sua existência entre seres (eu e outros), que podem assumir diferentes papéis na sociedade, ter diferentes experiências e, portanto, diferentes conhecimentos, opiniões e visões de mundo, podendo colaborar de diversas maneiras e em situações várias, passo agora para o próximo tópico em que o papel da escola, o dos professores e o dos alunos na construção do conhecimento e agência social serão discutidos.

3. O papel da escola e a construção do conhecimento

A Lei nº 9394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, apresenta o seguinte papel da educação, no Artigo Primeiro: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. No mesmo artigo,

acrescenta ainda que esta educação “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No Artigo Segundo, lemos que a educação é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e que sua finalidade é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Observamos que o papel e a função legais da educação, divulgados pelo Estado, apesar de contemplarem a convivência e o preparo/qualificação para o trabalho, parecem se distanciar do ensino tecnicista, pois, também demonstram preocupação com a formação humana ao abranger vários setores sociais dos quais um cidadão faz parte e sua participação ativa nos movimentos socioculturais. Ao se basear no ideal de solidariedade, traz à tona princípios desenvolvidos por Vygotsky e Bakhtin: a dependência recíproca e a responsabilidade e o apoio aos outros que apresentam semelhantes interesses dentro de um grupo. Este é o discurso oficial do Estado, o discurso que, no entanto, infelizmente, poucos sabem, percebem ou ainda fingem não saber que é tido como o ideal não materializado. Na verdade, por trás deste discurso, há uma neutralização de interesses, um ocultamento de ideologias e um disfarce da realidade social, em prol da manutenção do poder e dos interesses da classe dominante, representada pela instituição “Estado”.

Para Althusser (1970 *apud* MUSSALIM, 2001), a escola é uma das instituições do Estado – Aparelho Ideológico do Estado (AIE) – que se estrutura pela ideologia dominante e age, por meio de práticas e discursos, em prol de sua manutenção. Para este autor, a ideologia é “um sistema de representações: mas estas representações não têm, na maior

parte do tempo, nada a ver com a ‘consciência’”. (ALTHUSSER, 1970 *apud* MUSSALIM, 2001, p. 110)

Althusser adiciona ainda que a ação da escola, como um AIE, baseia-se na violência (simbólica), definida por Bourdieu (1989) como a imposição mascarada na inconsciência das pessoas de ideologias que legitimam a dominação da classe dominante e o efeito desigual e antidemocrático do sistema de ensino, ou seja, as ideologias são estabelecidas como naturais e se apresentam como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo, e não como são de fato, servas de interesses particulares. Nesse sentido, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem, ainda, se volta, embora disfarçado, para o modelo da racionalidade técnica.

Assim sendo, as práticas e discursos velados dos membros da sociedade precisam ser problematizados criticamente⁶ e rearticulados por aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na educação e, incredivelmente, são oprimidos por ela, que, por sua vez, deveria libertar. Contudo, antes disso, para Fairclough (2001), e também para Bourdieu (1989), estas práticas e discursos – as estruturas sociais, as relações de poder, a natureza da prática social e o contexto que as molda – precisam se tornar conscientes, o que é possível graças à reflexão e ao dialogismo, presentes no processo de reflexão colaborativa apresentado por Smyth.

Por meio da educação linguística e política, do domínio da linguagem/discurso e da teorização da ação é possível captar e transformar o que é inconscientemente reproduzi-

do. O Círculo bakhtiniano conceitua ideologia como “a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2005, p. 169). Conclui-se então que ideologias surgem sempre em detrimento das já existentes e representam uma classe, um poder, uma época, uma história e um lugar. Reforçando esta ideia, Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2003, p. 17) defende que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”.

Como para o Círculo, para Fairclough (2001), o discurso funciona dialeticamente na sociedade, pois, apesar de ter o poder de subjugar os indivíduos, lhes possibilita reestruturar práticas e estruturas posicionadoras. Assim sendo, o autor, defende a luta hegemônica em prol da desarticulação de ordens do discurso opressoras, que reproduzem desigualdades e causam sofrimento, e da rearticulação de novas ordens do discurso, relacionadas com a mudança social e cultural.

A função da escola e de seus profissionais (vistos como tecnocratas) já foi transmitir conhecimentos, antes, tidos como prontos, absolutos e imutáveis aos alunos. Estes, por sua vez, eram dependentes: não questionavam o que recebiam, tinham o professor como modelo a ser seguido e o sucesso dependia da capacidade de memorização dos conteúdos. Entretanto, a própria sociedade veio nos mostrando grandes mudanças e descobertas derivadas de seu próprio esforço, de sua interatividade e recusa a não interferências no dado, em situações ou hierarquias “inabaláveis”.

⁶ Problematizar o discurso é investigar suas condições de produção: como, em quais circunstâncias, por quem e por que ele foi produzido; é tentar entender a realidade e o mundo, que não se revelam diretamente, em que vivemos.



Graças a isto, a relação entre professor e aluno, agora, vem se apresentando voltada para princípios dialéticos: àquele “cabe a função de ‘conselheiro’ e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de “modelo”, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade” (LIBÂNEO, 1994, p. 37). Vasconcellos (2000, p. 62), acrescenta ainda que, atualmente, a meta a ser alcançada pelo professor:

É a prática pedagógica significativa. Dialeticamente, o professor deve confrontar realidade e objetivo, visando a realização de uma prática consciente, ativa e transformadora, que supere o viés reprodutivista (fazer acriticamente o que sempre fez) ou idealista (ficar nas idéias e não alterar a realidade).

Já o aluno, não é mais uma tábula rasa, como já considerou o filósofo Locke e o linguista Skinner. Ele é reconhecido como detentor de uma bagagem cultural, visto que ele “não aprende só na escola”, como afirma Vasconcellos (2000, p. 63). Ainda assim, na escola atual, de modo geral, o conhecimento continua sendo simplesmente transmitido. Todavia, este quadro, felizmente, é alvo de discussões e pesquisas e tende às mudanças.

Assim como a sociedade, a escola e os papéis sociais, o conhecimento é dinâmico, precisa emancipar-se de dogmas e agir em prol do entendimento e da explicação do mundo e dos seres que o constituem, transformando-os. Para Vasconcellos (2000), o conhecimento deve ser construído em sala de

aula, com vistas a desenvolver e emancipar o aluno, libertando-o das estruturas injustas. Para tanto, é preciso ver a sala de aula como política, vinculada à escola e à sociedade e capaz de receber influências e de intervir na realidade. A visão deste autor vai ao encontro da de Contreras (2002), para quem o isolamento, justificado pela sobrevivência e marcado pela alienação, é um entrave para a mudança.

De acordo com Vasconcellos (2000), a construção do conhecimento depende do conhecimento crítico do objeto e “conhecer é estabelecer relações; [e] quanto mais abrangentes e complexas [...] forem, melhor o sujeito estará conhecendo” (VASCONCELLOS, 2000, p. 46). Podemos lançar mão do processo de reflexão colaborativa de Smyth (1991a), para também questionar e reconstruir o que é inconscientemente reproduzido. Neste processo, a junção de cada etapa oferece uma visão totalizante e a cada uma delas, captam-se novas relações, cada vez mais complexas e importantes para o fortalecimento dos sujeitos e o estabelecimento de novas formas flexíveis de conhecimento. Nos dois processos, de Smyth (1991a) e de Vasconcellos (2000), todos os envolvidos conscientizam-se e adquirem autonomia, essenciais para a sua agência, que deve ser fundamentada em teorias, na realidade.

4. A relação dialógica entre a teoria crítica e a prática: *práxis*

Se quisermos educar, política e conscientemente, os sujeitos para a sociedade e o mundo que queremos, é preciso refletir sobre os objetivos da educação, as pedagogias, a necessidade de determinados conteúdos, os



discursos naturalizados e estes sujeitos. É preciso que reflitamos sobre questões, que superam o nível técnico e a realidade imediata, do tipo: O que se espera da escola?; Qual é minha função social?; O que preciso/posso fazer?; Minha ação vai provocar qual reação?; O que/Como/Por que estou fazendo?; O que preciso mudar?; Como posso mudar?; Como vejo a mim mesma? De que forma vejo os outros e sou vista por eles?

A teoria crítica, que desafia construtos tradicionais e considera que “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (PENNYCOOK, 1994, p. 301), permite essas reflexões. Além disso, defende que é preciso, como já discutido, ter consciência crítica da linguagem, posicionar-se discursivamente e, a partir daí, engendrar contra-discursos, que questionem os discursos hegemônicos e prejudiciais e promovam a difusão de uma nova ideologia, que fortaleça⁷ os que sofrem e, consequentemente, oportunize a *práxis*, entendida por Freire (*apud* HAWKINGS; NORTON, 2009), como o encontro da teoria e da prática em prol da criação da ação coletiva em busca da mudança social e política.

Desse modo, a teoria crítica é importante para a formação de consciências e para a agência social e discursiva do sujeito crítico, pois se liga à prática e contribui para sua transformação, como atesta Vázquez (1977).

No entanto, como ressaltam Freire (*apud* HAWKINGS; NORTON, 2009) e Vázquez (1977), a *práxis* pressupõe colaboração,

que precisa, como visto anteriormente, superar o âmbito da escola e atingir a comunidade, para que, unida: negocie e (des)(re)construa visões, entendimentos, crenças, valores, mitos e práticas; reflita sobre o papel da escola; e conheça o que é língua, a quais interesses ela serve, quais mensagens oculta ou explícita, qual é a sua relação com o mundo social e como transformá-lo através dela.

Nesse sentido, a escola (todos os seus membros) pode produzir a sociedade que deseja, a partir da educação política de seus professores e alunos. Contudo, se deseja transformar a sociedade, é preciso, reconstruir, antes, de forma ética, valorativa, humana e interpessoal, a escola, com vistas a torná-la “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25). Dessa forma, é importante que professores, alunos e comunidade conheçam o papel da teoria e a necessidade de, coletiva e colaborativamente, de maneira reflexiva e crítica, (re)construí-la e colocá-la em prática, transformando realidades.

Por fim, deve-se buscar, em qualquer instância social e por meio da educação, a humanização dos homens que, segundo Freire (1981a, p.18), é “a sua libertação permanente, [que] não se opera [apenas] no interior da sua consciência, mas [também] na história que eles devem fazer e refazer cons-

⁷ Segundo Lather (1991, p. 4 *apud* BRUTT-GRIFFLER; SAMIMY, 1999, p. 419, tradução nossa), o fortalecimento significa “análise de ideias sobre as causas do poder, reconhecimento das forças opressivas sistemáticas e ação individual e coletiva em prol da mudança das condições de nossas vidas”. Simon (1987, *apud* BRUTT-GRIFFLER; SAMIMY, 1999) vê o fortalecimento como uma pedagogia da possibilidade.



tantemente". Tal libertação visa a (re)criação de um mundo desautomatizado e de pessoas que o habitam mais conscientes, humanas, éticas, livres de preconceitos, opressões e egoísmos, enfim, preocupadas de fato com a cidadania.

5. O estudo

O estudo foi realizado em uma escola municipal da cidade de Inhumas com quatro professoras pedagogas. A professora participante 1 (PP1), a professora participante 2 (PP2) e a professora participante 3 (PP3) são graduadas em pedagogia por uma universidade estadual e especialistas em psicopedagogia por instituições privadas em que o ensino se dá à distância. A professora participante 4 (PP4) é graduada em pedagogia por uma universidade privada. Essas professoras foram escolhidas por trabalharem atualmente na mesma escola em que atuo há três anos.

O objetivo inicial era realizar a pesquisa com as seis professoras regentes que trabalham na escola no turno matutino, mas duas se recusaram⁸.

Acredito que se ambas tivessem aceitado fazer parte da pesquisa, das conversas colaborativas, se fortaleceriam, como defende Smyth (1991a). Além disso, certamente, de acordo com Vygotsky (2007) e Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005a), nessa relação dialógica, ao ouvirem e serem ouvidas, aprenderiam, ensinariam e, possivelmente, a partir disso, transformariam discursos e ações,

como acreditam Fairclough (2001) e Freire (1981b). Talvez, elas ainda compreendessem a necessidade de questionar a estrutura em que trabalham e o fizessem, como suporta Contreras (2002).

Desse modo, a pesquisa foi realizada com quatro professoras. Para alcançar os objetivos visados, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.

Segundo Denzin e Lincoln (1994, p. 2, tradução nossa),

A pesquisa qualitativa tem um foco múltiplo, envolve uma abordagem interpretativa e natural para o seu tema. Os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seu ambiente natural, tentando ver sentido ou interpretar o fenômeno em termos do significado que as pessoas o dão. A pesquisa qualitativa envolve o estudo e a coleção de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, observação, interação e textos visuais – que descrevem rotina, momentos problemáticos e significados nas vidas pessoais.

De acordo com Fidel (1992), o estudo de caso é o preferido para investigar fenômenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do pesquisador, e objetiva compreender um evento em es-

⁸ A recusa das professoras reforça a tradicional legitimação social da hegemonia da universidade sobre a escola, do pesquisador, da teoria, do saber, do conhecimento científico sobre, respectivamente, o professor, a prática, o fazer e o conhecimento cotidiano, entre outros. Segundo Mateus (2009), é preciso um olhar dialético sobre estas tensões para que a pesquisa cumpra seu papel: promover a transformação da identidade dos professores, de suas práticas, dos processos de ensino-aprendizagem nos quais estas ocorrem e produzir novas culturas e novos sentidos para aqueles que dela participam.



tudo e delinear os aspectos característicos do fenômeno observado. Ainda, para Yin (2001), o estudo de caso nasce do desejo de entender um fenômeno social complexo. Para tanto, “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 32). Apesar de, na pesquisa, ter havido interferência de minha parte, acredito que só poderia julgá-la significativa se ela objetivasse alguma mudança e se essa mudança e seus possíveis efeitos, principalmente na prática das professoras, tivessem sido também pesquisados.

As técnicas utilizadas foram: questionários, sessões reflexivas⁹ e observações. Inicialmente, foi aplicado um questionário. Ao longo de dois meses, o comportamento e alguns discursos das professoras foram observados mais atentamente e, decorrentes desta observação, informações relevantes para o estudo foram registradas em um diário. Neste mesmo diário, foram também registradas novas informações que brotaram das sessões reflexivas sobre as respostas apresentadas no questionário. As sessões não foram gravadas em áudio, visto que algumas professoras se recusaram. Assim, com base nesses dados, investigou-se dentre alguns aspectos já mencionados, a existência da reflexão, seu nível, sua ocorrência, frequência, finalidade e características.

O questionário contou com as seguintes perguntas, que, posteriormente, orientaram as conversas e discussões:

1. O que é escola?
2. Quem mantém o ensino? A quais inter-

esses ele serve?

3. Você considera que o ensino pode resultar em mudança na vida de seus alunos? Como?
4. O que é pedagogia crítica?
5. O que é reflexão crítica?
6. O que é ser professor?
7. Você se considera um bom professor?
8. Qual é sua formação?
9. Em qual instituição de ensino você estudou?
10. Você reflete sobre que aspectos da sua prática pedagógica?
11. Quando você reflete?
12. Com quem você reflete?
13. Há alguma teoria que influencia sua prática? Qual e por quê?
14. Você gostaria de mudar algo em sua prática? O quê?
15. Como você acha que pode mudar?

As perguntas 2, 3 e 6 foram diretamente traduzidas de Smyth (1991b, p. 95) e as outras foram baseadas neste e em outros autores que abordam o tema em questão, como Freire (1996), Zeichner e Liston (1996), Contreras (2002), entre outros. No próximo tópico serão analisados e interpretados os dados coletados e obtidos de cada professora participante durante o período informado.

6 Analisando os (inter)discursos das professoras participantes (PP)

Iniciarei a análise pelas respostas da sétima pergunta, feita com o intuito de que as professoras reconhecessem que sempre podemos nos tornar melhores profissionais, se, constantemente, refletirmos sobre nossas

⁹ Foram realizadas quatro sessões: uma para cada professora, que refletiu apenas comigo. Não consegui fazer uma única sessão com todas as participantes, visto que todas elas afirmaram não ter tempo por trabalharem em outras instituições.



experiências e tentarmos reconstruir nossas práticas e as condições sociais nas quais estas se situam. As quatro participantes se consideram boas professoras. Entretanto, apenas duas, PP2 e PP3, apresentam parte do referido reconhecimento ao justificar suas respostas:

PP2: “[...] estou sempre buscando rever minhas práticas educativas com o objetivo de buscar sempre o melhor para meus alunos”.

PP3: “[...] estou sempre pesquisando e mediando o conhecimento com meus alunos, desenvolvendo a capacidade de análise crítica do que vivemos em sala de aula e fora dela”.

Percebemos que ambas se consideram boas professoras porque se preocupam com seus alunos, tentam fazer o melhor por eles. Além disso, PP2 considera que o melhor para seus alunos depende da revisão de sua prática, o que vai ao encontro da proposta de Smyth (1991a): a reconstrução é imprescindível e depende de outras etapas que permeiam o processo de reflexão colaborativa. Para a outra professora, ser um bom professor também depende da maneira de trabalhar: pesquisa, mediação do conhecimento e análise crítica do que se vive dentro e fora da sala de aula, considerações que estão de acordo com a proposta crítico-reflexiva apresentada por Vasconcellos, que defende a construção do conhecimento em sala de aula, com base na realidade dos alunos e da escola e no seu método, apresentado anteriormente. A primeira professora, contudo, diferente da outra,

parece ignorar o entendimento e a reconstrução das condições institucionais e sociais que moldam ou influenciam sua prática e, de acordo com Contreras (2002), o professor crítico prevê estas ações.

Ao responderem sobre o que é ser professor, duas professoras, PP2 e PP4, oferecem respostas ligadas ao tecnicismo, já que elas apresentam palavras como transmissão e aquisição:

PP2: “É ser responsável em instruir, orientar e acompanhar o processo de aquisição de conhecimentos”.

PP4: “É ser educador, aquele que transmite o conhecimento a seus alunos”.

Vimos que, para Libâneo (1994), o professor é um conselheiro, um instrutor monitor dos alunos e que estes, por sua vez, aprendem, processo que não decorre de uma imposição ou memorização. Já PP1 e PP3 apresentam noções voltadas para uma pedagogia crítica, dialógica, emancipatória. Para ambas, ser professor é ser mediador:

PP1: “Ser professor é ser polivalente, é ser mediador”.

PP3: “Ser professor é ser mediador entre o conhecimento e o aluno”.

A primeira cita que é ser polivalente, motivador e ativo. Sua resposta remete-se ao modelo reflexivo abordado por Schön (*apud* GÓMEZ, 1997), para quem as situações de ensino são zonas indeterminadas. Assim sen-



do, o professor precisa ser polivalente e ativo. Na outra resposta, de PP3, percebemos a presença do jogo dialógico (eu/professor, o outro/aluno e o conhecimento) abordado por Vygotsky (2007) e Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005a) e um importante passo sugerido por Vasconcellos (2000) na construção do conhecimento: a mediação. Essa professora, na resposta anterior, afirmou que, ao mediar o conhecimento, desenvolve a capacidade de análise crítica da realidade e esse é o objetivo da construção do conhecimento em sala de aula, segundo Vasconcellos (2000). Ademais, como defende Libâneo (1994), a aprendizagem é decorrente do nível crítico de conhecimento, que, por sua vez, é resultado de um processo de compreensão, reflexão e crítica.

Todas as participantes consideram que o ensino pode resultar em mudança na vida de seus alunos. PP1 apresenta uma justificativa que se aproxima bastante da teoria defendida por Vasconcellos (2000), para quem a prática pedagógica significativa é a meta a ser alcançada e desenvolvida pelos professores: “Sim, quando se torna uma aprendizagem significativa, partindo da realidade do aluno”.

PP3 é crítica ao afirmar em sua resposta que o conhecimento tem um objetivo real, que não beneficia seus alunos e do qual eles precisam ser libertados: “Acredito que sim, desde que eu, professora, transmita o conhecimento com o objetivo de libertar meus alunos do real interesse a que ‘ele’ foi proposto”. Percebemos que, ao realizar tal afirmação, esta participante reconhece que o objetivo não é nada democrático, já que ela tenta libertar seus alunos dele. Esse referido conhecimento comporta uma ideologia de classe, da qual nos fala Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005b) e Althusser (*apud* MUSSALIM, 2001),

que exclui e oprime a massa/o povo. Apesar de ter, em sua resposta, feito uso da palavra “transmita”, percebemos que seu significado não se relaciona ao de “transmite” apresentado por PP4 anteriormente.

Na sessão reflexiva, PP3 reafirma que o real interesse do conhecimento “não é libertar o aluno, não é torná-lo crítico, não é posicioná-lo diante da sociedade, não é fazê-lo pensar, não é permitir que ele seja autônomo. É reproduzir as relações injustas que existem”. Diante dessa resposta, perguntei a ela: “O que você faz, então, para libertar seus alunos disso?”. Sua resposta foi a seguinte: “Medio o conhecimento. Não o entrego pronto e acabado. Faço meus alunos correrem atrás, os preparo para pesquisar, construir, com base na realidade e na necessidade deles. Porque ninguém, nem eu, sou dona do conhecimento”. As respostas de PP3 condizem com algumas características, ressaltadas por Vasconcellos (2000), relacionadas à possibilidade de construção do conhecimento, como: o dialogismo, o reconhecimento compartilhado da não neutralidade do conhecimento e da necessidade de sua (re)construção, a mediação, o conhecimento da realidade e da necessidade dos alunos e a criação de oportunidade para construí-lo: pesquisa.

Na conceituação de escola, PP1, PP3 e PP4, apresentaram um discurso idealizado, o qual torço para que efetivamente realizem (materializem):

PP1: “É um lugar de ensino, em que todos participam, pais, alunos, direção e comunidade....”

PP3: “Escola é uma instituição de ensino, onde se propõe um apren-



dizado em várias vertentes, ou seja, o ensino formal e informal”.

PP4: “Escola é uma instituição de ensino na qual estão inseridos sujeitos na busca de um processo de aprendizagem/conhecimento”.

Infelizmente, sabemos que nem todos participam na escola, como afirmou PP1. Da mesma forma, o ensino formal, conceituado por PP3 na sessão reflexiva como “o conteúdo veiculado pelo livro e ditado pelo professor autoritário que desconsidera a experiência de seus alunos” ainda persiste em muitas realidades. Além disso, a escola, de modo geral, ainda não oferece um processo de ensino voltado para “o conhecimento do mundo e a vida na sociedade”, como afirmou PP4 na sessão reflexiva.

Para que a primeira resposta seja real, Smyth (1991a) propõe o desenvolvimento do processo de reflexão colaborativa, que deve iniciar-se com os professores e, depois, expandir-se à comunidade. Lortie (*apud* CONTRERAS, 2002), explica a existência do ensino tradicional e autoritário lançando mão do não desenvolvimento de perspectivas críticas em relação ao próprio trabalho e do desenvolvimento das três seguintes características, já explicadas anteriormente: o presentismo, o conservadorismo e o individualismo. Além disso, segundo Vasconcellos (2000), não existe o aluno que nada sabe nem o que aprende só na escola, pois, como afirma Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005a), o eu sempre depende do outro, até para ser. Como visto na terceira parte deste trabalho, segundo Althusser (1970 *apud* MUSSALIM, 2001), Bakhtin (*apud* MIOTELLO, 2005) e Bourdieu (1989), a classe do-

minante neutraliza e naturaliza sua ideologia e a transmite de variadas maneiras, inclusive nos conteúdos, para que aja sobre a massa com o intuito de fazê-la acreditar que conhecer o mundo e viver na sociedade, resume-se ao seu assujeitamento e opressão velados. Fairclough (2001) e Freire (1981b) defendem que essa massa deve se unir e impor uma nova articulação de interesses compartilhados coletiva e universalmente. Percebemos que para que as três respostas não fossem consideradas ideais e caminhassem em direção da definição de escola proposta por Alarcão (2001), a noção de dialogismo, trabalhada por Vygotsky (2007) e Bakhtin (*apud* SOBRAL, 2005a), também deveria existir e fazer parte da escola e de seus participantes.

Já a resposta de PP2 resume claramente o que é a escola ainda hoje e para qual modelo ela se volta, o da racionalidade técnica:

PP2: “É uma instituição criada para formar cidadãos, hábitos para se viver em uma sociedade capitalista e industrializada”.

O discurso pré-construído dessa professora nos revela uma realidade que, embora captada pela participante, não deve ser considerada em sua prática. O ideal é que essa professora não forme nos alunos hábitos ou técnicas necessárias para atender e manter a sociedade capitalista e industrializada, mas os forme num sentido humanista, e seja também por eles formada, para reconstruí-la.

Para todas as professoras, quem mantém o ensino é o governo ou a classe dominante, como atesta PP3: “O ensino é mantido pelos governantes (classe dominante)”. Todas as participantes também são unânimes



ao afirmar que o ensino, estrategicamente, serve aos interesses deste próprio governo ou da referida classe. Como já apontado, Althusser (1970 *apud* MUSSALIM, 2001) afirma que a classe dominante, representada pelo Estado, mantém seu poder através da reprodução de ideologias pelos seus aparelhos ideológicos. A escola, considerada pelo autor como um destes aparelhos, sempre cumpriu e ainda cumpre este papel, que precisa de uma revisão urgente.

Diante disso, considero que a consciência das participantes em relação à manutenção e finalidades do ensino é um grande ponto positivo e, aliada à problematização das ideologias veiculadas pelos discursos, da qual nos fala Fairclough (2001), e ao posicionamento diante delas, pode ser o marco inicial para que reflexões e ações sejam promovidas em prol da reconstrução deste quadro que, há muito, perdura.

Apresentamos as seguintes definições de pedagogia crítica, apresentadas por PP2 e PP4 no questionário:

PP2: “É a prática educativa associada à reflexão contínua”.

PP4: “É a pedagogia que se preocupa [com a] formação do cidadão pleno, ciente dos seus direitos e deveres. Em contrapartida, propõe ao educador a reflexão de sua prática no processo [de] ensino-aprendizagem”.

A resposta de PP2 é um pouco vaga, já que relaciona a pedagogia crítica à reflexão, e não especifica de quem é/deve ser esta reflexão ou sobre o quê, mas apenas quando

ocorre/deve ocorrer: continuamente. A resposta de PP4 é mais geral e complexa, visto que considera a formação dos alunos/cidadãos e a reflexão do educador sobre sua própria prática. Esta resposta resume bem o que vem a ser essa pedagogia. Todavia, apesar de haver diferenças entre as respostas, que têm diferentes focos, elas constituem uma boa definição de pedagogia crítica, entendida como aquela que: supõe a reflexão crítica e “também [como] ‘uma forma de crítica’” (KEMMIS, 1987 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 162); vê aluno e professor como sujeitos “solidário[s], participante[s], respeitador[es] das regras do grupo” (LIBÂNEO, 1994, p. 26); prepara os indivíduos “para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 39); “recusa qualquer forma de poder ou autoridade” (LIBÂNEO, 1994, p. 37); e busca a “libertação permanente” (FREIRE, 1981a, p. 18).

Nas respostas relacionadas à definição de reflexão crítica, PP1, novamente, pensa nos alunos e centra sua resposta neles, ao afirmar que “reflexão crítica é aquela em que o aluno reflete sobre suas ações, questiona. É a reflexão citada por Isabel Alarcão”. Essa participante mostra-se reducionista ao desconsiderar outro importante ator do processo de ensino e aprendizagem: o professor. Entretanto, cita o nome de uma professora portuguesa que pratica, discute e teoriza sobre a reflexão, a escola e o professor reflexivos. Apesar de referir-se à ALARCÃO (2001), PP1 parece não conhecer bem o conteúdo de seus trabalhos, visto que nada menciona sobre o professor e a escola.

As respostas de PP2 e PP4 se aproximam:

PP2: “É a reflexão dos atos viven-



ciados em sala, seguida de mudanças do que não foi tão bom”.

PP4: “É voltar, dar *feedback* sobre um ato, uma ação que provoca no outro uma reação inesperada, é pensar após agir, é repensar”.

Para ambas, o conceito se associa à reflexão/pensamento e mudança/*feedback* de atos. Esse posicionamento se liga ao processo reflexivo elaborado por Schön (1987 *apud* GÓMEZ, 1997) e à última e mais complexa etapa do processo reflexivo e colaborativo de Smyth (1991a), a reconstrução. Nas respostas anteriores, percebemos também que a reflexão sobre a ação parece ser privilegiada, visto que não contemplam os outros diferentes momentos em que ela deve ocorrer de acordo com Schön (1987 *apud* GÓMEZ, 1997): antes e durante a ação, por exemplo. Notamos ainda que, para PP4, a reflexão se relaciona com pensamento e, como Contreras (2002) e Zeichner (1993) afirmam o pensamento, muitas vezes, se confunde com a reflexão, pois a essência, a complexidade e as contribuições desta última ainda continuam desconhecidas por muitos professores, fato que precisa ser, rapidamente, revertido.

Já para PP3, a reflexão crítica se aproxima da terceira etapa – confronto – descrita por Smyth (1991a) em seu processo: “A reflexão crítica é a leitura com análise das entrelinhas, do que vivemos no nosso dia-a-dia, percebendo que nem sempre o que vemos e lemos é o que parece”. Vemos que, apesar de todas as respostas estarem relacionadas a algum aspecto da reflexão, nenhuma delas apresenta ou propõe a reflexão colaborativa e autores como Zeichner e Liston (1996), Con-

treras (2002) e Smyth (1991a), dentre outros, já discutiram sobre os perigos da reflexão individual. Além disso, nenhuma resposta ressalta a importância da reflexão crítica proposta por Contreras (2002): o desenvolvimento e a manutenção de um olhar crítico sobre a instituição que sustenta o processo de ensino e aprendizagem e a luta social em prol da transformação das estruturas que conservam o sistema.

Duas professoras, PP1 e PP4, não responderam ao questionário sobre quais aspectos relacionados à sua prática pedagógica refletem. Na sessão reflexiva, porém, ambas respondem. A primeira afirma que reflete após a aula e apenas quando acontece algo inesperado e sério ou os alunos não conseguem aprender. A outra diz que reflete sobre a aprendizagem dos alunos. PP2 afirma que “sempre” reflete sobre as seguintes questões: “Como estou ministrando as aulas? Os alunos estão aprendendo? Os objetivos propostos estão sendo alcançados?” e PP3 afirma refletir sobre “planos diários, os métodos avaliativos, buscando sempre norteá-los para que venham como instrumentos que me possibilitem facilitar a aprendizagem do meu aluno”. Notamos que todas as reflexões não ultrapassam o âmbito da sala de aula, não atingindo, dessa forma, o nível crítico do qual nos fala Contreras (2002). Poderíamos ainda dizer que essas professoras parecem ter desenvolvido o presentismo, característica, tratada por Lortie (1975 *apud* CONTRERAS, 2002), que define a restrita amplitude das preocupações do professor, que se centram nas próprias aulas.

No questionário, PP1 revela que reflete “sempre”. Igualmente, PP3: “essa reflexão é diária e contínua”. Já PP2 e PP4 refletem em



momentos específicos. Esta reflete “quando perceb[e] que não há aprendido em [s]eus alunos” e reafirma esta resposta na sessão reflexiva. Aquela, “na hora de planejar [...] as aulas”.

As reflexões de PP1, no entanto, parecem não ocorrer “sempre” como ela afirma no parágrafo acima, pois esta participante revelou posteriormente na sessão reflexiva, como se viu, que só reflete quando ocorre algo inesperado ou seus alunos não aprendem, ou seja, após a aula. Da mesma forma, entendemos que as reflexões de PP2 se dão após a ação, as de PP3, antes e as de PP4, depois. Se confrontarmos essas percepções com as informações do parágrafo acima, percebemos que PP2 também reflete antes de sua ação e que PP3 parece não refletir continuamente como afirma. PP4 restringe mais sua reflexão ao afirmar que esta só ocorre quando ela percebe que não está se dando a aprendizagem em seus alunos. Previamente, ao definir reflexão crítica como “pensar após agir”, PP4 pode ter nos revelado que seu pensamento, termo utilizado por ela, ou reflexão se dá após a ação. A partir destas considerações, vemos que nenhuma professora reflete nos momentos apontados por Schön (1987 *apud* GÓMEZ, 1997).

A pergunta “Com quem você reflete?” recebeu as seguintes respostas das professoras participantes:

PP1: “Com os alunos, sozinha, com outros professores”.

PP2: “Refliro com meus alunos, sem que eles percebam, fazendo questionamentos e testando se houve aprendizagem”.

PP3: “Refliro comigo mesma e com meus colegas de trabalho [...]”.

PP4: “Sempre sozinha”.

Notamos que três professoras refletem sozinhas, PP1, PP3 e PP4; duas refletem com os alunos, PP1 e PP2; e duas refletem com colegas de profissão, PP1 e PP3. Na sessão reflexiva, PP1 diz que só reflete com outros professores e com a coordenadora quando há problemas que não consegue resolver sozinha. PP2 reafirma que reflete apenas com os alunos. PP3 revela que, quando não reflete sozinha, reflete com a professora de apoio, o que ocorre com certa frequência. E PP4, assim como PP2, mantém sua resposta.

Percebemos que, embora não seja única para PP1 e PP3, a reflexão individual é a privilegiada. Esta reflexão, além de ter sido citada mais vezes, foi citada primeiramente em duas de suas três aparições no questionário. Nas sessões reflexivas, ela foi citada primeiramente por três professoras, PP1, PP3 e PP4. Este quadro sugere o isolamento dessas profissionais, que se mostram ignorantes em relação à necessidade de refletir colaborativamente. Provavelmente, por temerem o julgamento e a crítica dos colegas, essas professoras desenvolveram o individualismo, característica trabalhada por Lortie (1975 *apud* CONTRERAS, 2002). Elas parecem também ter desenvolvido o conservadorismo, outra característica tratada pelo mesmo autor, que diz respeito à fuga de discussões e reflexões sobre a própria prática ou a instituição, pois se teme mudanças.

PP2 foi a única participante que afirmou que reflete apenas com os alunos e que o



objetivo desta reflexão é “testa[r] se houve aprendizagem”. Este objetivo está de acordo com algumas perguntas que norteiam as suas próprias reflexões, mas não é nem deve ser o objetivo da reflexão, pois vai contra os princípios da pedagogia crítica ao reforçar, novamente, o caráter ainda tradicional, não-dialógico, reducionista e opressor do ensino.

Quando questionadas sobre a existência de teorias que influenciam sua prática, três professoras, PP1, PP2 e PP4, respondem positivamente. PP1 afirma ser influenciada por Isabel Alarcão e por Paulo Freire e justifica que a teoria destes autores proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos e os vê como agentes do processo de aprendizagem. PP2 acredita ser influenciada pela teoria de Piaget e Vygotsky, visto que com eles aprendeu que é preciso respeitar “a faixa etária de cada criança para a aquisição do conhecimento” e que “a *socialização* influencia o processo de ensino-aprendizagem”. Já PP4 afirma que várias teorias, “desde a tradicional até a construtivista”, a influenciam e que tenta lançar mão dos pontos positivos de cada uma delas e aplicá-los na prática.

Mais uma vez, percebemos que as teorias e autores citados por PP1 reforçam a presença central e ativa que aluno deve ter no processo de ensino e aprendizagem, para esta participante. As teorias parecem influenciar a professora no sentido de reconhecer e valorizar esta presença. Apesar da afirmação de PP2, nestes três anos em que convivo com essa professora e nas observações que fiz, percebo que o trabalho em grupo, a referida socialização, poderia ser mais explorada. PP4 afirma ser influenciada por pontos positivos de diversas teorias e, na sessão reflexiva, admite que mesmo assim sua prática apre-

senta falhas que são causadas pela influência da globalização tecnológica em seus alunos e pelo descompromisso do governo, que só se preocupa com o capital e com índices e não com a aprendizagem de fato e a formação do indivíduo. Mas gostaria que esta participante refletisse um pouco mais sobre as seguintes perguntas que lhe lancei na sessão reflexiva e que lhe provocaram choro: Como agir diante disso? O que fazer? Como utilizar a globalização tecnológica a nosso favor? Podemos ser enxergados pelo governo/classe dominante? Como a educação, nós (professores), nossos alunos podemos ser enxergados?

O choro tem um efeito discursivo, carrega um não dito: parece denunciar a fraqueza da grande maioria que, inconsciente, ocupa a posição professor-sujeito frente ao poder opressor exercido, de forma natural e distante do legal, pela classe dominante.

PP3 acredita que não é influenciada por nenhuma teoria: “Não realizo minha prática influenciada por nenhuma teoria em si, trabalho sempre com a realidade dos alunos e com a individualidade, mediando o aprendizado de diferentes formas, pois cada indivíduo é único”. Na sessão reflexiva, reafirma esta resposta e acrescenta que sua prática baseia-se unicamente na experiência. Contudo, Zeichner (1993, p. 21) defende que “a prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não”. Já Schön (*apud* ZEICHNER, 1993) postula que os professores têm um conhecimento que vão acumulando ao longo do tempo sobre a própria prática em sala de aula, o saber na ação. Levando em conta a nossa capacidade para criar saberes com base na experiência de ensino e a influência de teorias produzidas por outros, considero que, por



mais que PP3 acredite que sua prática é fruto apenas de sua experiência e rejeite as teorias acadêmicas, é importante que ela saiba que as últimas também influenciam, às vezes inconscientemente, nossa prática e podem nos ajudar a conhecê-la e a justificá-la. Por isso, é preciso que se tornem conscientes.

A teoria, a propósito, como atesta Vázquez (1977), pode contribuir para a transformação de práticas e se voltar para a análise da realidade e das condições que a definem. Além disso, segundo Schön (*apud* GÓMEZ, 1997), nossa prática pode ser teorizada ou pode reteorizar/atualizar teorias. E, mais ainda, é importante saber que teoria e prática, juntas, como defende Freire (*apud* HAWKINGS; NORTON, 2009), têm um importante papel em prol da criação da ação coletiva em busca da mudança social e política (*práxis*). Há uma interdependência entre teoria e prática, como visto no quarto tópico.

Duas professoras, PP1 e PP4, não gostariam de mudar nada em sua prática. PP4 justifica, chorando: “Eu gostaria que houvesse uma mudança no ‘sistema’, [n]o qual o aluno só tem direitos” e acrescenta “não sou ‘eu’ que tenho que mudar, e sim aqueles que quando tem um cargo de alto escalão se esquecem o quanto o professor é desvalorizado diante da sociedade”. As respostas nos mostram o quanto é necessário em nossa profissão assumir uma postura crítico-reflexiva e estabelecer uma nova ordem (teórico-prática), possíveis graças à ação conjunta da língua, da história e da ideologia e à colaboração. As respostas ainda, aliadas ao choro, nos revelam a fraqueza da professora, o não conhecimento de seu poder e responsabilidade sobre o sistema e sua descrença em relação as mudanças decorrentes da ação di-

reta dos professores sobre a sociedade. Aliados, muitos professores enxergam o aluno e sua família como inimigos e se esquecem que também temos direitos, que infelizmente, às vezes, não são cumpridos, porque não são cobrados. Aliados, professores, alunos e comunidade, podem lutar em prol de valorização e de melhorias para todos, mas, antes, isto precisa deixar de ser considerado “utópico”, como a própria PP4 considera. Como essa participante afirmou na sessão reflexiva, “as pessoas se submetem ao sistema por medo, pois sabem que são substituíveis”. Assim como ela, muitas pessoas têm este pensamento tecnocrático, que, aliás, é materializado no discurso da classe dominante, constituindo um tipo de ameaça, fato que, de acordo com Althusser (1970 *apud* MUS-SALIM, 2001), justifica a manutenção dos interesses dessa classe. Para que tal pensamento mude ou deixe de existir, é preciso a reflexão crítica e a *práxis*.

PP2, também se sentindo substituível e com medo, responde: “Já estou sempre mudando, pois acredito que se não me aperfeiçoar serei ‘esmagada’ pelo mundo que oferece várias informações diariamente a meus alunos e eles, por sua vez, irão me questionar e devo estar sempre bem informada”. Essa professora, que afirmou “testar” seus alunos, não admite ou suporta ser testada por eles. Portanto, se mantém sempre bem informada. Na sessão reflexiva, ela diz: “na escola há os que dominam e os que são dominados. Eu não aceito, de modo algum, ser dominada”. Este discurso nos revela que há, dentro da escola, a mesma divisão de classes ou competição que há na sociedade (professora x alunos / classe dominante x classe dominada), em que “o melhor” (a professora / a clas-



se dominante) sempre tem que vencer.

PP3 afirma que “gostaria de ter mais tempo para pesquisa e elaboração das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos”, pois “[...] trabalho o dia todo na 1ª fase do ensino fundamental e levo muitas atividades para casa e para mudar essa prática precisaria deixar um dos empregos”. Essa participante nos revela um pouco da realidade da profissão professora: trabalha todos os dias de manhã e à tarde; tem duas salas de aula, com mais de trinta alunos cada, uma em Inhumas, e outra em Goianira; sempre leva atividades para corrigir e elaborar em casa; recebe salários vergonhosos, por isso precisa de dois empregos; é casada e é mãe.

Apesar disso, consciente da necessidade de que sejamos valorizadas, essa professora, atualmente, vem lutando na nossa cidade em prol de melhorias de condições de trabalho, eleições diretas para diretores, plano de carreira para professores e salários mais dignos. Durante a realização dessa pesquisa, fez visitas às escolas, discursou, pesquisou, discutiu com várias professoras e recolheu suas assinaturas. Em seus discursos, detectei a presença das três características consideradas por Dewey (*apud* ZEICHNER; LISTON, 1996) essenciais para a reflexão: a abertura de mente, a responsabilidade e a sinceridade.

Após as visitas às escolas do município, PP3 foi à Secretaria Municipal de Educação e marcou reuniões com alguns responsáveis pelo poder político do município, às quais poucas professoras compareceram. Isso não nos revela também um descompromisso de nossa classe em relação a si própria? Se a própria classe não se compromete, como quer que os outros se comprometam?

Sendo assim, percebi que as reflexões desta professora, PP3, vão além de “planos diários [e] [...] métodos avaliativos”. Essa professora, diferente das demais, se mostra preocupada com questões que transcendem o âmbito da sala de aula e age em prol de mudanças a elas relacionadas. Nesse sentido, suas reflexões, mais abrangentes, relacionam-se à reflexão crítica abordada por Contreras (2002), embora, infelizmente, ainda caracterizem-se como individuais, o que pode mudar graças ao seu próprio esforço ou à conscientização das colegas.

Últimas reflexões

Percebeu-se, através da análise das respostas oferecidas pelas professoras participantes nos questionários e nas sessões reflexivas, que a reflexão faz parte da prática das professoras de ensino fundamental. No entanto, como vimos, as reflexões de três das quatro professoras pesquisadas, não superam questões relacionadas à suas salas de aula e a seus alunos. Apenas uma professora, PP3, apesar de não afirmar na sessão reflexiva nem no questionário, devido talvez à sua inconsciência, demonstrou refletir criticamente, no sentido proposto por Contreras (2002): questiona e luta por direitos e elementos (não) presentes na profissão. Entretanto, como se observou, as reflexões de todas as professoras ainda são individuais, não contemplam o processo de reflexão colaborativa sugerido por Smyth (1991a). Porém, percebeu-se também, nas observações feitas, que PP3 tenta compartilhar com outras professoras suas reflexões relacionadas aos aspectos mencionados, com vistas a questioná-los e transformá-los.

Viu-se que as professoras, além de limi-



tarem sua reflexão, não executam tal tarefa como Schön (*apud* GÓMEZ, 1997) acredita que deva fazer o profissional reflexivo: antes, durante e após a ação. Dessa forma, foram encontradas nas professoras, com uma exceção já expressa, duas das quatro características que, segundo Zeichner (1993, p. 22), “minam a intenção de emancipação expressa pelos reformadores”: limitar a atenção ao que se passa dentro da sala de aula e refletir individualmente.

Todas as professoras têm consciência da influência de sua ação/prática de ensino na vida dos alunos e algumas, como PP1, PP2 e PP3, citaram importantes aspectos relacionados a isso, como tornar a “aprendizagem significativa”, “através de práticas vivenciadas em sala de aula” e libertando os alunos “do real interesse a que [o conhecimento] foi proposto”. Espero que PP2 e PP4 tenham entendido ou ainda entendam que ser professor vai além de, meramente, transmitir o conhecimento e que os alunos, não apenas adquirem este conhecimento, que pode e deve ser problematizado e (re)construído por eles, “com base na realidade e na necessidade deles” como afirma PP3.

Visto que todas as professoras também têm consciência dos interesses do ensino e de quem o mantém, faz-se necessário, agora, que tentem, juntas, transformar este quadro: conscientizar os alunos que, como afirmou PP4 na sessão reflexiva, “podem ser nossos futuros governantes”; se aliar a pais e comunidade para descrever, informar e confrontar as situações observadas; e, por fim, propor, como afirma Freire (1981b) uma teoria de sua ação para reverter o que foi detectado como prejudicial ou injusto, tendo em mente que a teoria, por si só, sem a ação, nada transfor-

ma, como sugere Vázquez (1977).

Apesar de PP4 afirmar no questionário que não precisa mudar, que o sistema é que tem que mudar demonstrando desta forma não acreditar na ação direta dos professores sobre este, acredito que, na sessão reflexiva, a partir das perguntas que lhe fiz e que lhe provocaram o choro, compreendeu que o sistema pode mudar se nós atuarmos diretamente sobre ele e também prepararmos bem aqueles que, como ela mesma afirmou, “podem ser nossos futuros governantes”. Essa consciência converge para Celani (2001) que defende que nossa tarefa é educar os futuros cidadãos, agentes do destino do país. No entanto, creio que esta é uma solução a longo prazo e defendo que o sistema deve sofrer a ação de todos em todos os tempos e não apenas a ação de nossos alunos no futuro.

Como pesquisadora, sinto-me extremamente feliz por ter aprendido tanto com cada uma delas e por ver que elas também aprenderam um pouco comigo, reconheceram sua responsabilidade social, compreenderam algumas razões e implicações de sua ação e a necessidade de se repensar o lugar que atualmente ocupam na conjuntura social, com vistas a transformá-la colaborativamente. O que falta agora é que coloquem em prática a reflexão e a ação colaborativa.

Espero que as participantes leiam este trabalho e reafirmem a importância da reflexão e da colaboração em nossa profissão. Para reforçá-la, lanço mão de Celani (2001), que defende que “só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2001, p. 35-36) e que “a prática reflexiva isolada não basta. É ne-



cessário que inclua [...] uma participação crítica” (CELANI, 2001, p. 36).

Mais ainda: espero que, juntas, possamos, como defende Fairclough (2002) nos tornar, cada vez mais, conscientes de nossa prática, criticar e problematizar os discursos ideológicos a que estamos submetidas, ver relações de domínio e de marginalização entre eles e, também, lutar para que a escola seja mesmo “um lugar de ensino, em que todos participam, pais, alunos, direção e comunidade...”, como acredita PP1; uma instituição que objetive a humanização dos homens, como sonhara Freire (1981a).

Creio que as participantes poderiam ter sido mais beneficiadas com a realização desta pesquisa se todas elas tivessem juntas, participado da sessão reflexiva e que o presente trabalho poderia ter oferecido uma visão mais ampla e específica do que se propôs pesquisar se, também, a prática das professoras tivesse sido investigada. Acredito ainda que a pesquisa teria sido capaz de provocar mudanças nesta prática se uma pesquisa-ação de fato tivesse sido realizada.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AUSTIN, J. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BRASIL. Ministério da educação e cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2010.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989.
- BRUTT-GRIFFLER, J.; SAMIMY, K. K. Revisiting the colonial in the postcolonial: critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL Program. *TESOL Quarterly*, local, v. 33, n. 3, p. 413-432, 1999.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-39.
- CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: _____. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 1-17.
- DONATO, R. Collective Scaffolding. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-56.
- FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 89-131.
- FIDEL, R. The case study method: a case



study. In: GLAZIER, J. D. & POWELL, R. R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992. p. 37-50.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

HAWKINGS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: CUP, 2009. p. 30-39.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, local, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2009_1/14-Elaine%20Mateus.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.).

Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: _____. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991a. p. 105-118.

_____. Teachers as collaborative and critical learners. In: _____. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991b. p. 83-104.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 11-36.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 103-121.

VASCONCELLOS, C. *Construção do conhe-*



cimento em sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: _____. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. p. 13-28.

ZEICHNER, K. Z.; LISTON, D. P. Historical roots of reflective teaching. In: _____. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 8-22.