Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

O CONCEITO DE REFLEXÃO NA PROFISSÃO DOCENTE: da epistemologia da prática à práxis

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
karlaoliveira_ufg@ufg.br

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professora do Curso de Graduação em Geografia da UFG.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3538-908X

RESUMO

Parte-se do pressuposto de que o conceito de reflexão e as teorias derivadas dele com foco na docência compõe um marco teórico significativo para a abordagem dessa profissão. A motivação para a retomada à essa discussão teórica, decorre do fato de a prática profissional ter assumido uma centralidade significativa na atual política pública de formação docente no Brasil. Objetiva-se analisar as potencialidades do conceito de reflexão para a compreensão da profissão docente. Utilizou-se do estudo bibliográfico para caracterizar o conceito de reflexão em sua formulação inicial por Donald Schön e apresentar as reformulações conceituais do mesmo por Kenneth Zeichner, José Contreras e Selma Garrido Pimenta; destacar os riscos do esvaziamento teórico da epistemologia da prática, com base em Newton Duarte e Marilda Facci; ressaltar a relevância do investimento no desenvolvimento do pensamento conceitual dos professores com base Vigotsky e na efetivação da práxis criadora de Adolfo Vázquez. Com a análise de documentos legais, do Censo Escolar de 2023 e de editais de pesquisa destinados à Educação Básica, juntamente com princípios teóricos do conceito de reflexão, apontou-se a potencialidade do conceito para a profissão docente, com ênfase na formação inicial e continuada e na prática da pesquisa pelos professores. Conclui-se que com as devidas demarcações teóricas o conceito de reflexão segue tendo validade para a compressão da profissão docente, como foco na formação e na atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE

Professor de Geografia, Formação de professores, Práxis criadora, Professor pesquisador, Pensamento teórico-conceitual.

THE CONCEPT OF REFLECTION IN THE TEACHING PROFESSION: from the epistemology of practice to praxis

ABSTRACT

Based on the assumption that the concept of reflection and the theories derived from it with a focus on teaching constitute a significant theoretical framework for approaching this profession, this writing discusses the significant centrality of professional practice in the current public policy of teacher training in Brazil. The aim is to analyze the potential of the concept of reflection for understanding the teaching profession. In addition, through a bibliographical study, the aim is to characterize the concept of reflection in its initial formulation by Donald Schön; to present its conceptual reformulations by Kenneth Zeichner, José Contreras, and Selma Garrido Pimenta; to highlight the risks of the theoretical emptying of the epistemology of practice, based on Newton Duarte and Marilda Facci; and to emphasize the relevance of investing in the development of teachers' conceptual thinking, based on Vygotsky and the realization of Adolfo Vázquez's creative praxis. By analyzing legal documents, the 2023 school census, and research calls for Basic Education, it was possible to see the concept's potential for the teaching profession, emphasizing initial and continuing training and the practice of research by teachers. The conclusion is that, with the appropriate theoretical demarcations, the concept of reflection is still valid for understanding the teaching profession, focusing on training and professional performance.

KEYWORDS

Geography Teacher, Teacher training, Creative praxis, Teacher researcher, Theoretical-conceptual thinking.

Introdução

O objetivo deste texto consiste em analisar as potencialidades do conceito de reflexão, de professor reflexivo[1], e as teorias vinculadas, como subsídio teórico para a compreensão da profissão docente. Como o nosso ponto de partida é o professor de Geografia, a Didática da Geografia, os exemplos e dados mais específicos são vinculados a essa área do conhecimento.

A prática profissional é o objeto central das discussões em torno do conceito de reflexão, cujo foco volta-se para a compreensão do lugar dessa prática no processo de desenvolvimento dos conhecimentos do professor como um profissional reflexivo, intelectual e pesquisador. As formulações teóricas relacionadas ao conceito de reflexão, segundo Pimenta (2002), foram utilizadas para atribuir um novo significado à profissão

[1] De acordo com Guimarães (2004) o movimento de pesquisa sobre o conceito de reflexão na formação docente ficou conhecido pelo nome de professor reflexivo. De modo que muitas vezes os conceitos de reflexão e professor reflexivo são tomados como sinônimos.

docente e seu papel em uma sociedade democrática. Há a defesa do professor como um profissional que pensa, analisa, toma decisões e que cria conhecimentos em detrimento do profissional técnico, que aplica com rigor técnicas e normativas produzidas por terceiros. O debate acadêmico do professor reflexivo, próprio das décadas de 1980, 1990 e 2000, envolveu países como Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, Espanha, Brasil etc., e teve como intenção superar a racionalidade técnica na formação docente a favor de um lugar privilegiado da prática nessa formação.

A retomada às teorias do professor reflexivo ocorre no contexto em que a prática profissional assume uma centralidade significativa nas políticas de formação de professores formuladas e implementadas no Brasil, a partir dos anos 2000. A prática aparece como previsão legal no estágio supervisionado, na prática como componente curricular e na curricularização da extensão. A proposta da legislação é de que a prática permeie todos os componentes curriculares e seja efetivada desde o início do curso. Ela também aparece como elemento central dos programas de qualificação da formação inicial do professor, como Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Em paralelo à valorização da prática profissional, as políticas públicas de formação de professores e dos currículos da educação básica também tem se estruturado a partir das concepções de competências e habilidades (BALDAN; CUNHA, 2020; DECONTO; OSTERMANN, 2021). Por um lado, essas políticas são implementadas no contexto do neoliberalismo, com o apoio do Banco Mundial, que tem como marca se apropriar de conceitos necessários e aparentemente inquestionáveis e subverter o significado dos mesmos. Por outro lado, sabe-se que o êxito das reformas educacionais, segundo Nóvoa (1992) e Libâneo (1998), requer a adesão das mesmas pelos professores, com os devidos posicionamentos críticos.

Nesse contexto, o desafio colocado aos professores formadores é conceber e efetivar projetos de formação docente que abordem a prática profissional de forma crítica e criativa, para que a formação não se fundamente na prática pela prática e tampouco no neotecnicismo, que forma professores para serem aplicadores de competências previstas nas orientações curriculares, a partir da observação e imitação de modelos.

Como conceber a prática na formação de professores? Quais são as contribuições das teorias relacionadas aos conceitos de reflexão e professor reflexivo, para formação de professores? Qual é a origem do conceito? Quais são as críticas tecidas a ele? Quais são suas potencialidades? Essas questões são abordadas no texto tendo como referência o

estudo bibliográfico; a análise de alguns documentos legais e do Censo Escolar de 2022; e o levantamento de editais de pesquisa relacionados à Educação Básica.

O primeiro tópico do texto apresenta o conceito de reflexão formulado por Donald Schön bem como as críticas e reformulações conceituais de Kenneth Zeichner, José Contreras e Selma Garrido Pimenta. O segundo tópico destaca as limitações da epistemologia da prática e o potencial do conceito de práxis na abordagem do conceito de reflexão. O diálogo é com os autores Newton Duarte, Marilda Facci e Adolfo Vázquez. Por fim, são ressaltadas algumas potencialidades do conceito para a abordagem atual da profissão docente.

Conceito de reflexão na formação profissional

O conceito de reflexão como um instrumento metodológico para a formação profissional é proveniente das pesquisas de Donald Schön nos Estados Unidos na década de 1980. O conceito é elaborado no contexto de críticas à organização da formação universitária eminentemente científica, fundamentada no primado da "racionalidade técnica". A formação técnica não utiliza de situações problemas relevantes que poderiam propiciar aos estudantes desenvolverem capacidades para lidar com tarefas reais em situação de trabalho. Isto é, não ensina tendo como referência a problematização da realidade, tampouco a partir da criação de situações problemas relevantes.

O ensino técnico[2] não habilita os profissionais para a atuação em situações inesperadas, éticas, políticas ou culturais presentes, com frequência, nos ambientes de trabalho do mundo globalizado. A validade desse ensino é posta em xeque e as propostas de formação passam a investir na compreensão da relação existente entre os conhecimentos abordados nas instituições de formação e as competências exigidas no campo de atuação. Schön (2000, p. 20)[3] cita a seguinte frase de um diretor de faculdade: “sabemos como ensinar as pessoas a construírem navios, mas não a saberem quais navios construir”.

[2] O currículo dessa concepção de formação é estruturado hierarquicamente em três níveis: ciência básica, ciência aplicada, habilidades técnicas e prática cotidiana. É um ensino estritamente teórico, que oferece ao estudante uma visão de mundo limitada e presa a modelos científicos. Desse modo, o estudante ainda não é preparado para analisar situações reais.

[3] A primeira publicação deste trabalho data de 1983. Registra-se que Schön atuou como professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA, onde realizou reformas nos cursos de formação profissional. As bases teóricas dos seus principais conceitos provêm de Dewey, acerca da experiência e reflexão na experiência, e de Luria e Polayni, sobre conhecimento tácito (PIMENTA, 2002).

Em oposição àquele primado do ensino técnico e da racionalidade técnica, Schön (2000, p. 25) propõe o da "racionalidade prática" e o ensino reflexivo: "chamarei de ensino prático reflexivo' –, um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para as competências em zonas indeterminadas da prática".

Portanto, o ensino reflexivo é uma possibilidade para superação das limitações da racionalidade técnica em guiar o conhecimento, a prática e a formação do profissional. As zonas indeterminadas da prática é um dos seus principais conteúdos. O termo "Talento artístico" é utilizado para designar a habilidade do prático em lidar nessa zona conflituosa. Trata-se de uma habilidade que não se vincula à capacidade do sujeito que a realiza em descrever o que sabe fazer, tampouco sobre o que fez.

O uso do conceito de reflexão para o processo de construção de conhecimentos na prática, segundo a proposta de Schön, ocorre em três níveis de complexidade: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. O *conhecer-na-ação* refere-se ao conhecimento tácito, implícito, que está na ação e que permite ao sujeito executar ações do dia a dia. Trata-se de conhecimento que se configura como um hábito, que na maior parte das vezes não é apreendido e explicado em sua totalidade pelo sujeito que o detém, embora seja passível de ser apreendido. A *reflexão-na-ação* refere-se à tomada de decisões e à construção de novas respostas perante as ações inéditas e/ou inesperadas ao longo da realização da própria ação e ocorre quando o conhecimento do sujeito se mostra insuficiente para dar conta dessas ações. Vale destacar que, conforme análise de Contreras (2002), a realização da reflexão-na-ação envolve também valores e concepções políticas, razão porque não se fundamenta exclusivamente nas necessidades postas pelo contexto da prática à ação dos sujeitos. A r*eflexão sobre a reflexão-na-ação* refere-se às análises posteriores sobre as decisões e caminhos tomados na reflexão-na-ação, que implicam a construção de novas bases para a realização de ações futuras.

O conceito de profissional também é reformulado por Schön (2000). Se na racionalidade técnica o profissional aplica com rigor as técnicas e regras derivadas do conhecimento científico, na racionalidade prática o profissional é o sujeito que realiza descobertas e constrói conhecimentos. A prática profissional é concebida como um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e da problematização da própria prática. O conhecimento que os profissionais mobilizam e constroem possui uma natureza tácita. As profissões possuem um conjunto de conhecimento sistematizado partilhado pelos seus membros, que é composto pelos

princípios gerais da profissão e também pelas concepções pessoais/individuais. A formação profissional, segundo Schön, deve ser fundamentada na epistemologia da prática.

Como os professores estão sempre se utilizando da reflexão para agir nas urgências e decidir nas incertezas, as proposições de Schön corresponderam à expectativa dos pesquisadores e formadores de professores, de tal modo que a reflexão passou a ser considerada imprescindível para o trabalho e a formação docente (LÜDKE, 2001).

O conceito de reflexão de Schön (2000) é incorporado ao debate e às pesquisas sobre a formação de professores a partir da década de 1990. Todavia, o conceito foi reformulado e compreendido sob novas perspectivas teóricas de cunho mais crítico. Pimenta (2002), por exemplo, argumenta que o ensino como prática reflexiva tem-se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação e tem valorizado os processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores.

A relevância do conceito de Schön situa-se na crítica à racionalidade técnica e à proposição da reflexão como parte do trabalho profissional (ZEICHNER, 2008). A deficiência, por sua vez, refere-se ao fato de o conceito ser tomado como um ato individual do profissional e interno ao trabalho, ignorando, desse modo, o contexto institucional e social no qual o trabalho é realizado (GERALDI *et al*., 1998).

As posições pragmáticas de Schön e o pragmático-reconstrucionista de Zeichner têm em comum a rejeição à racionalidade técnica e os reflexos das idéias de Dewey, mas diferem no que diz respeito à concepção de ensino e reflexão que defendem, conforme bem explica Libâneo:

> [...] Donald Schön é um dos autores que defendem o enfoque reflexivo sobre a prática ou o ensino como atividade prática dentro do pragmatismo de Dewey. A reflexão é um processo ligado intrinsecamente à experiência, de modo que o conhecimento prático é um processo de reflexão-na-ação, isto é, dentro de uma situação problemática concreta. Zeichner situa-se na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, portanto o ensino como atividade crítica. O reconstrucionismo social é um movimento nascido nos Estados Unidos no final dos anos 1950 sob a liderança de Theodore Brameld, um filósofo influenciado pelas idéias de Dewey, mas que desenvolveu uma teoria própria baseada no caráter transformador da educação tendo em vista uma nova ordem social. Nesta perspectiva o ensino tem uma orientação eminentemente ética, portanto intencional, que precisa ser refletida na prática docente, de modo que compreenda não apenas as características do processo de ensino-aprendizagem mas as do contexto social em que ele acontece (LIBÂNEO, 2002, p. 65).

A reflexão, na abordagem de Zeichner, pressupõe a ocorrência de condições institucionais, que possibilite a prática coletiva orientada para a transformação social em diferentes escalas: sala de aula, escola, comunidade imediata e estruturas sociais mais amplas. A intenção é que os professores, a partir de suas práticas profissionais reflexivas, tentem transformar as condições sob as quais se produz o ensino, com o objetivo de torná-las mais de acordo com os ideais de igualdade e de justiça (Zeichner, 2008).

O conceito de reflexão de Schön para ser usado pela área de formação de professores, segundo Zeichner necessita está voltado para a transformação social e ter como referência o processo de socialização profissional docente, que é fortemente marcado pela cultura e pelas condições da escola. Tal ação é necessária, pois muitos professores, em decorrência do modo como o processo de socialização profissional ocorre, tendem a limitar seu universo de ação e atuação à sala de aula, de modo que, sob certas condições, eles se isolam e deslocam a culpa dos fracassos do ensino ao contexto mais imediato: os alunos, os colegas e o funcionamento da escola. Desse modo, as condições estruturais do ensino, que se mantêm inquestionáveis, escapam à reflexão dos professores.

Diante da limitação institucional da reflexão dos professores, Contreras (2002) destaca o papel da análise teórica, de uma teoria crítica, para que os docentes compreendam a sua própria situação. Portanto, Contreras (2002) defende, com ressalvas, a reflexão crítica, fundamentando-se, para isso, em Habermas, Smith e Kemmis, propondo que os professores tornem-se intelectuais críticos em busca da emancipação social[4].

A reflexão crítica no campo da formação de professores deve ser feita de modo orientado. Os problemas, objeto da reflexão, têm que ser situados na perspectiva social e histórica, para além das intenções e atuações pessoais. Acrescenta-se aí também a necessidade de situar o problema do ponto de vista geográfico, territorial.

A prática reflexiva crítica, para Contreras (2002), deve ser concebida tendo como referência: a) o tipo de vinculação com a ação a ser estabelecida; b) sob que relações realizá-la; c) a que interesses servir; e d) que construção social apoiar com ela.

A reflexão crítica permite analisar as condições sociais e históricas em que se formaram os modos de entender e também valorizar a prática educativa. Para tanto, é fundamental a compreensão das contradições das estruturas sociais e institucionais que

[4] Para chegar a essa concepção, Contreras (2002) faz uma análise mais ampla do que a apresentada neste texto. Ele examina a relevância e os limites das propostas de reflexão de Schön, acerca da concepção de professor reflexivo, além da proposta de professor pesquisador de Stenhouse, das possibilidades que os professores têm para realizar a reflexão no seu contexto de socialização profissional e da proposta de intelectual crítico de Giroux.

condicionam a prática educativa. A reflexão apoiada na racionalidade prática é criticada exatamente por não reconhecer os contextos, pois os compreende como supostos que atuam implicitamente e de modo inconsciente em qualquer processo reflexivo.

As potencialidades do conceito de reflexão crítica, portanto, situam-se nos seguintes aspectos: a) uso da teoria para a superação do praticismo; b) realização da crítica coletiva para além das escalas da sala de aula e da escola, incluindo aí as escalas sociais mais amplas; c) defesa do significado político da docência.

Os reducionismos do conceito de reflexão ocorrem quando o mesmo é apropriado de forma indiscriminada. Pimenta (2002) aponta os seguintes: a) praticismo, para o qual bastaria a prática para o desenvolvimento do saber docente; b) individualismo, que é fruto de uma reflexão em torno de si própria; c) hegemonia autoritária, no qual a reflexão por si só seria suficiente para resolver os problemas da prática; d) o modismo, que seria a apropriação indiscriminada do conceito, o que pode levar à banalização da reflexão.

O papel da teoria na realização da reflexão pelos professores, segundo Pimenta (2002), consiste em fundamentar o exercício da crítica às condições nas quais o ensino ocorre. Isto é, contribui para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir e transformar.

Portanto, com as devidas críticas e reconceitualizações, os autores Kenneth Zeichner, José Contreras e Selma Garrido Pimenta validam o uso do conceito de reflexão como importante instrumento para a formação e a prática profissional docente.

A reflexão no contexto da epistemologia da prática à práxis

A epistemologia da prática, ao supervalorizar a prática como um meio para superar a racionalidade técnica, tem secundarizado o papel da formação teórica do professor. Isso ocorre, pois, segundo Guimarães (2004), o centro da formação docente desloca-se dos aspectos acadêmicos e curriculares, integrantes da racionalidade técnica, para os aspectos da prática profissional, de modo que a escola e o currículo são propostos como lócus privilegiado dos conhecimentos docentes e da formação do professor.

Os saberes da experiência, por exemplo, segundo Tardif (2002) são construídos no exercício da profissão docente. Trata-se de um saber prático a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana

em todas as dimensões. Para o autor, o saber da experiência é o saber de fato do professor, o que depende das condições concretas de realização do trabalho, bem como da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Dessa forma, o saber da experiência que surge da prática tem a função de avaliar e validar os demais saberes docentes provenientes de outras fontes como os oriundos da universidade, da ciência de base da disciplina e do currículo escolar. Isto é, a prática docente determina os conhecimentos teóricos que são nela utilizados.

O grande problema das propostas de Schön (2000) e mesmo de Tardif (2002) é considerar que a prática se torna teórica por si mesma, deixando transparecer por si só sua racionalidade. Essa é uma leitura de Vázquez (2011, p. 260) sobre a prática, o qual acrescenta que "[...] a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. [...]. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas permanece oculta, isto é, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim apenas para quem tem olhos para ela".

Nessa direção, são válidas as críticas de Duarte (2003) e Facci (2004) que apontam para os limites da epistemologia da prática. Para Duarte, as propostas desse programa de pesquisa promovem o recuo da teoria e reduzem o conteúdo da formação a uma reflexão sobre os saberes profissionais de caráter cotidiano, tácito, pessoal e subjetivo.

O esvaziamento do trabalho do professor é a principal consequência resultante da adoção da epistemologia da prática conforme Facci (2004). Tal esvaziamento resulta dos seguintes elementos: a concepção de que o conhecimento vem da prática; a não abordagem da função social da escola com foco na formação da consciência dos alunos; a consideração da reflexão como uma forma de superação dos problemas cotidianos, caracterizando-a como um fazer técnico-prático. Por conseguinte, a autora acrescenta que o câmbio da imputação da responsabilidade social à individualidade do professor é um dos grandes equívocos do conceito de reflexão. A superação da referida epistemologia, segundo Facci (2004), passa pela adoção da teoria crítica para a compreensão da prática docente, a exemplo da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Nesse contexto, torna-se pertinente a proposta de Shulman (2005), na qual o conhecimento didático do conteúdo é o conhecimento de base do ensino cuja mobilização requer o trabalho com os demais conhecimentos, como o do conteúdo e o curricular.

Na área da Geografia, Oliveira (2015) defende a tese de que o conhecimento

didático do conteúdo geográfico é mobilizado pelos professores a partir de um raciocínio da ação didática em Geografia, que é constituído por um conjunto de conceitos essenciais como os princípios lógicos da Geografia, a linguagem cartográfica e as questões geográficas. É com base nesse raciocínio, que é teórico, que os professores superam a Geografia instituída no livro didático e atuam no desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno, transformando, por assim dizer, o contexto escolar em que atuam.

O investimento na vida intelectual do professor de Geografia, segundo Castellar (2019) é uma possibilidade para a superação dos obstáculos epistemológico e pedagógico que permeiam a atuação profissional do professor de Geografia. Ao atuar como intelectual, que no contexto de sua prática docente opera com o raciocínio geográfico na análise da espacialidade dos fenômenos, o professor pode ressignificar a identidade de sua profissão. Para tanto, a autora recorre metodologicamente à teoria do reconhecimento, que tem em seu cerne a meta da valorização social e intelectual dos profissionais a partir da tomada de consciência do processo formativo, da função social da escola e do lugar do professor na sociedade.

As teorias das ciências específicas, da educação, da psicologia, da sociologia, etc. têm um papel fundamental na composição dos conhecimentos profissionais do professor, pois são o principal conteúdo para o desenvolvimento de conceitos científicos pelo professor. Tais conceitos são mobilizados pelos docentes como ferramentas para análise, compreensão, atuação e transformação da realidade cotidiana em seu trabalho. Portanto, o trabalho do professor resulta da interação entre teoria e prática, configurando-se como uma práxis.

A práxis, segundo Vázquez (2011), é a atividade prática material, adequada a fins, que transformam o mundo. A práxis resulta da interação mútua e consciente entre atividade teórica e prática na compreensão e transformação do mundo.

Na relação entre teoria e uma atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências. Isto é, trata-se da "capacitação" dos sujeitos no uso dessas teorias e a formulação de um conjunto de ações para a mobilização da referida teoria na transformação da realidade (VÁZQUEZ, 2011). Por isso, não se pode esperar que a simples imersão do professor em um ambiente de prática sem a reflexão teórica a ele correspondente propicie o desenvolvimento do pensamento teórico e da práxis criadora.

A simples imersão do professor na escola leva apenas à práxis imitativa, isto é, a uma práxis que não inventa um modo de fazer e que resulta da imitação e repetição de uma práxis criadora já existente. Por ser uma práxis que não cria e nem faz emergir uma

nova realidade, é um tipo de práxis inferior, pois sua ação limita-se a ampliar o já criado (VÁZQUEZ, 2011). No trabalho docente, essa práxis marca a separação entre o trabalho físico e intelectual, isto é, entre aqueles que planejam e aqueles que executam, no qual o professor aparece como simples executor. A práxis imitativa é espontânea, com baixa ou quase nula consciência da ação prática.

A superação da práxis imitativa requer sua elevação para o nível da práxis criadora, uma práxis reflexiva com alto nível de consciência, que cria inclusive o modo de criar (VÁZQUEZ, 2011). No trabalho feito pelos professores, essa práxis possibilita tanto a elevação da consciência da prática docente desenvolvida do planejamento à aula, quanto da consciência de classe de sua posição na divisão social do trabalho em educação. Assim, a autonomia do professor só é possível a partir da conscientização e da práxis criadora, que permite o enfrentamento de novas necessidades e situações.

O desenvolvimento de um pensamento teórico-conceitual docente pelos professores é fundamental na passagem do nível da práxis imitativa para a criadora, pois só com esse tipo de pensamento o professor consegue reconhecer os problemas oriundos da prática e, na medida de suas condições cognitivas, institucionais e sociais, superá-los. Como bem destacou Vigotski (2009), ainda que o meio social seja a fonte motivadora para a formação do pensamento conceitual, o estudo e as relações de ensino-aprendizagem sistematizadas são fundamentais nessa formação. Portanto, a formação do pensamento teórico-conceitual e, consequentemente, da práxis criadora resultam de ações intencionais planejadas para esse fim, não sendo possível seu surgimento espontâneo.

Como a práxis imitativa está presente na criadora, os conceitos cotidianos estão presentes no científico, mas isoladamente cada um tem uma função própria. Vigotski (2009) argumenta que o processo de formação dos conceitos científicos interfere na natureza dos conceitos cotidianos, e vice-versa, ainda que eles sigam vias opostas de desenvolvimento.

Os conceitos cotidianos têm seu desenvolvimento de baixo para cima, do objeto para o conceito, por meio dos conceitos científicos, pois se iniciam no campo da concretude e do empirismo e se movimentam para propriedades superiores, como a consciência e arbitrariedade. A sua força é a aplicação espontânea no campo da experiência e do empirismo. Os conceitos científicos, por sua vez, se desenvolvem de cima para baixo, da definição verbal do conceito para o objeto, por meio dos conceitos cotidianos, pois se iniciam no campo da consciência e da arbitrariedade e continuam para baixo, para a experiência e o empirismo. A sua força é a tomada de consciência e a

arbitrariedade (VIGOTSKI, 2009).

Logo, ainda que os conceitos cotidianos e científicos estejam em interação, o desenvolvimento potencial dos sujeitos requer o investimento na formação de um pensamento conceitual pautado em conceitos científicos, o que também implicará o desenvolvimento dos próprios conceitos cotidianos.

Concordando com Vázquez, considera-se que a prática por si só não é reveladora de conhecimento, pois a prática como instrumento de validação da teoria e de construção de conhecimento, precisa ser problematizada, interpretada à luz de categorias teóricas. Portanto, teoria e prática têm que estar em articulação, em diálogo no processo de construção de conhecimentos que sejam significativos e que façam sentido para os sujeitos que os mobilizam.

Há uma série de propostas metodológicas, que possibilitam a construção de conhecimentos pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno. Destacam-se: a proposta de Cavalcanti (2019) de ensinar a pensar pela Geografia, ou seja, fazer a passagem do ensino de conteúdos e fatos isolados para o ensino de um modo de olhar e pensar a realidade a partir da espacialidade; a proposta de ensinar por meio da investigação de problemas socialmente relevantes do grupo *Investigación e Renovación Escolar* (IRES), por Garcia Pérez (2000); a proposta do projeto Nós Propomos! de ensinar por meio da investigação de problemas locais (Claudino; Souto, 2019); a proposta da teoria histórico-crítica de ensinar a partir da problematização e análise da prática social (GASPARIM, 2012); a proposta de investigação dos temas geradores ou temáticas significativas da Pedagogia do Oprimido de Freire (1987).

As propostas metodológicas citadas requerem do professor e do aluno um processo criador e autoral na construção do conhecimento. O "modelo", o "roteiro", o "guia" dessas propostas ainda que sejam modelos requerem a investigação e a autoria por parte do professor em seu processo de realização. Tais propostas têm alto potencial para a práxis criadora pelos docentes.

Potencialidades do conceito de reflexão para a profissão docente

A potencialidade do conceito de reflexão para a profissão docente situa-se no movimento paradigmático, que resultou na reformulação da formação de professores. Acrescenta-se ainda que, com as devidas definições e delimitações de bases teóricas, tais

conceitos seguem tendo validade para sustentar práticas de autoria e de pesquisa docente no exercício profissional nas escolas.

Profissão e formação docente

A origem da profissão docente vincula-se às congregações religiosas entre os séculos XVII e segunda metade do XVIII, na Europa, quando o Estado substituiu a Igreja, regulamentou o ofício, transformou os professores em funcionários e fundou as instituições de formação, acarretando mudanças que possibilitaram delinear as competências necessárias ao professor, à produção da profissão docente e à formação da identidade profissional (NÓVOA, 1995). O Estado é o agente responsável pela regulamentação, fiscalização, definidor de cargas horárias e salários da profissão docente no Brasil e em muitos países do mundo. Nesse sentido, a incorporação de concepções críticas na formação e na atuação docente, requerem um diálogo próximo entre as associações profissionais e de pesquisadores acadêmicos bem como de sindicatos docentes com os agentes do Estado.

A insatisfação da comunidade acadêmica brasileira com o tecnicismo na pesquisa, formação e atuação docente foi expressa em 1982 no seminário "Didática em Questão". Nesse mesmo período e movimento crítico, nos Estados Unidos, Donald Schön propõe os conceitos de reflexão, ensino reflexivo e profissional reflexivo pautados na racionalidade prática em detrimento da racionalidade técnica. As décadas de 1990 e 2000, por sua vez, foram marcadas pelas reformas educacionais mundo afora, nas quais muitos princípios da racionalidade prática foram incorporados pelas políticas de formação de professores e, também, de atuação docente.

No Brasil, citam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente de 2002 (DCNs). A LDB/96 passou a exigir a habilitação em licenciatura para os professores atuarem na educação básica[5]. As DCNs, por sua vez, dentre outras medidas, destacaram-se pela individualização das licenciaturas em relação ao bacharelado e pela inserção de carga horária prática nos currículos dos cursos. A previsão legal é de 800 horas, sendo

[5] O período subsequente ao lançamento da LDB/96 foi marcado por muitos programas de formação de professores que já estavam atuando. No Estado de Goiás, por exemplo, foram criados cursos de licenciatura parcelada, no qual os professores estudavam aos finais de semana e no período de férias escolares. Todavia, já em 1997, foi lançado o parecer CEB/CNE 5/97, que admitiu a formação em nível médio para professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 2009, em função do adendo da Lei 12.014/2009, a LDB/96 passou a prever habilitação em nível médio, no curso normal, para a formação de professores de toda a educação básica. De qualquer modo, os dados do Censo Escolar de 2022 indicam que a maior parte dos professores que estão atuando tem formação em curso de licenciatura, em nível superior, sendo: 78,2 % na Educação Infantil, 86,6% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 89,9 % nos anos finais do Ensino Fundamental e 91,6% no Ensino Médio (BRASIL, 2023).

400 para o estágio supervisionado curricular, a serem ofertadas a partir da segunda metade do curso e 400 para a prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso. As diretrizes subsequentes, de 2015 e de 2019, aparecem como complementares às de 2002 e não mudam a concepção da formação dos professores. A articulação teoria e prática bem como ensino e pesquisa, como base para a formação pedagógica do professor aparece como importante elemento desse conjunto de DCNs. Portanto, no Brasil é perceptível a inclusão da prática profissional como importante elemento dos currículos dos cursos de formação docente. Há o deslocamento de uma formação centrada majoritariamente nos conhecimentos da ciência específica (Geografia, História, Biologia etc.) para uma formação mais equilibrada em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos e também da prática profissional.

O paradigma do professor reflexivo subsidiou teoricamente a elaboração dessa regulamentação da formação docente no Brasil. Ao ser tomado com as devidas demarcações teóricas, tal paradigma também tem contribuído e pode contribuir com o processo de implementação de uma formação docente centrada no desenvolvimento do professor reflexivo, isto é, um intelectual e pesquisador crítico.

A implementação das DCNs de 2002 pelos cursos de Geografia do Brasil foi analisada pela pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG). Ao todo foram investigados nove cursos distribuídos pelas regiões Centro-Oeste, Norte, Nordeste e Sudeste. Os resultados indicam que todos os cursos reformularam seus currículos, instituíram uma quantidade significativa de disciplinas voltadas para a formação pedagógica nas áreas de didática da Geografia e Educação e, também, instituíram o estágio supervisionado e a prática como componente curricular. Apesar desta mudança curricular, fica claro que os professores das áreas pedagógicas compreendem melhor os princípios que fundamentam os cursos, que a implementação do estágio supervisionado tem sido avaliado positivamente pelos docentes e discentes e que a implementação e a compreensão conceitual da prática como componente curricular segue sendo um desafio para a maior parte dos professores (MORAIS; RICHTER, 2020).

O Estágio Supervisionado na formação inicial dos professores de Geografia tem sido concebido e realizado como um campo de construção de conhecimento, que integra teoria e prática (VALLERIUS; MOTA; SANTOS, 2023). Nesse sentido, Khaoule (2021) defende a tese da articulação dos métodos de ensino e da ciência geográfica por um didática integradora voltada para o desenvolvimento do estágio formativo.

A prática como componente curricular, por outro lado, segue sem consenso. Professores formadores, especialmente aqueles vinculados às áreas específicas da Geografia, têm apresentado resistência para efetivá-la no interior de suas disciplinas. Com vistas à superação dessa problemática, Lima Neto (2023) propõe o investimento no conhecimento pedagógico do conteúdo, por ser o conhecimento que articula conhecimentos da Geografia e didático-pedagógicos.

A perspectiva de professor crítico-reflexivo, de acordo com Pimenta (1997), se apresenta como um novo paradigma de formação de professores, que tem como eixo a reflexão sobre a prática profissional. Nesse paradigma, é essencial a articulação entre ação investigativa, atuação profissional e ação formativa de professores. A formação docente é concebida como um *continuum*, que ocorre durante toda a carreira docente e se inicia antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida, e segue com a formação continuada no contexto do exercício profissional.

O objetivo de um curso de formação, organizado sob a perspectiva crítico-reflexiva, é contribuir para que os licenciandos desenvolvam a identidade profissional. De acordo com Libâneo (2001), a identidade profissional docente é constituída pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores atribuídos pelo professor e pela sociedade à profissão. A definição da especificidade da profissão docente e do professor é a função dessa identidade, que, por ser dinâmica, é (re)construída segundo as necessidades educacionais dos momentos históricos e dos contextos sociais. Embora a formação inicial seja um local especial para a formação da identidade profissional docente, Pimenta (1997) argumenta que a construção dessa identidade não se encerra aí, porque ela não se conclui. Isto é, a identidade profissional docente é construída continuamente, conforme as dinâmicas pessoal e social, e por isso o professor está em constante formação ao longo do exercício de sua profissão.

O paradigma do professor reflexivo deixa suas marcas na elaboração e instituição dos atuais cursos de formação de professores no Brasil, a partir das DCNs de 2002. O perfil do profissional que se deseja também é marcado por essa abordagem, a defesa é de um professor crítico, que pensa, pesquisa e que constrói conhecimentos no contexto de sua atuação profissional cotidiana. As funções da escola e do trabalho docente também passam a ser questionadas com vistas à superação do tecnicismo. A escola é ou pode ser um lugar de formação do professor? É possível a pesquisa na escola e o professor ser um pesquisador? Portanto, a formação de professores, concordando com Antônio Nóvoa, é também um lugar privilegiado de construção da profissão docente, tanto no sentido de

subsidiar a prática docente no cotidiano que se tem, quanto no sentido de imprimir elementos rumo à práxis transformadora da realidade.

Formação contínua e pesquisa na escola

A prática profissional, no contexto do paradigma do professor reflexivo, é concebida como formativa, no sentido de que o trabalho cotidiano do professor é marcado pela criação contínua de conhecimentos e que por isso o professor estaria em formação contínua.

A formação do professor é permanente e se inicia com a experiência de vida antes da formação inicial. Por isso, é concebida como um *continuum,* sem rupturas entre a formação inicial e a continuada. Nesse âmbito, termos como aperfeiçoamento e reciclagem são substituídos por desenvolvimento profissional dos professores, ensejando uma ideia de evolução e continuidade, que supera a tradicional cisão entre formação inicial e continuada (GARCÍA, 1992).

É consenso entre os autores, a exemplo de García (1992), Pimenta (1997) e Nóvoa (1999), que a formação docente não termina ao final da graduação. Contudo, há diferentes posicionamentos e críticas quanto à forma como a formação continuada é ou deve ser realizada, se no interior das universidades, das secretarias de educação, ou da própria unidade escolar.

A escola como um lugar de formação é defendida por Nóvoa (1999). O objetivo de tal formação é o desenvolvimento de uma nova cultura profissional, compreendendo a criação de estatutos da profissão, associações de professores e grupos para reflexão e análise da profissão e do trabalho docente. Tais metas, por serem políticas, não são passíveis de serem atingidas em cursos escolarizados, pois o foco aqui é a transformação da cultura institucional dos professores e da escola.

A pesquisa e o conceito de professor pesquisador é outra perspectiva de formação contínua defendida para ocorrer no ambiente escolar. Refere-se ao fato de que os professores devem refletir e realizar pesquisas sobre o próprio trabalho ou no seu ambiente de trabalho, porque daí estarão estudando e aprendendo continuamente. A realização de pesquisas do tipo colaborativa e/ou do tipo pesquisa-ação, em parceria com os professores universitários são vistas como uma possibilidade de propiciar a formação permanente dos professores e favorecer uma maior articulação entre universidade e escola; ensino e pesquisa e entre teoria e prática (ELLIOT, 1998; ZEICHNER,1998 ; PIMENTA, 2005).

O paradigma do professor reflexivo coloca em relevo a necessidade de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e também das instituições escolares, pois supõe condições de trabalho que propiciem a formação contínua. Nesse sentido, as DCNs de 2002 propõem tanto a necessidade de formação continuada dos professores, quanto a capacidade do próprio professor gerir a sua autoformação.

A estrutura física das escolas públicas brasileiras segue com problemas estruturais e materiais. Em muitos estabelecimentos destacam-se a ausência de biblioteca, pátio, materiais para atividades artísticas e ainda de banheiros e de parques adaptados para a educação infantil. No período, da inteligência artificial e do metaverso, a disponibilidade de computadores e internet para atividades pedagógicas com os estudantes ainda não ocorre em muitas escolas. As instituições das regiões Norte e Nordeste são as que mais padecem (BRASIL, 2023). A materialidade física das escolas públicas brasileiras, por si só, já se coloca como importante objeto de reflexão e pesquisa por parte dos professores, no sentido de utilizar seus conhecimentos docentes para elaborar as melhores estratégias de ensino e promover a aprendizagem dos alunos em um ambiente desfavorável.

A carência estrutural dos prédios escolares tem sido um dos elementos que afastam muitos professores habilitados de ingressar na profissão. Todavia, o trabalho feito pelos professores que ingressam em muitas dessas instituições tem sido louvável. Entre as dez melhores escolas públicas do Brasil em notas do IDEB, nove estão localizadas no Ceará (G1, 2020). Dentre as melhores escolas do Ensino Médio do Brasil, no ano de 2022, seis estavam no Nordeste, sendo que a primeira do ranking padece de problemas estruturais (SARMENTO, 2022).

Atuar no planejamento e execução da atividade de ensino é a função do professor na escola, conforme prevê a LDB/96. O Artigo 13 dessa legislação assim detalha essa atividade: participar na elaboração e realização da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; realizar a recuperação dos alunos de menor rendimento; cumprir os dias letivos, bem como os dias de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; colaborar com a articulação, família e comunidade. Executar tais atividades com maestria requer conhecimentos profissionais consistentes, bem como reflexão crítica sobre o contexto de atuação profissional, o que, por sua vez, com certeza requer formação contínua.

A atividade de pesquisa e a formação como pesquisador no âmbito da prática profissional docente são valorizadas e incentivadas a partir dos planos de carreira das redes municipais e estaduais de ensino. Tais planos de carreira em sua grande maioria

preveem o aumento salarial entre trinta e cinquenta por cento em relação ao salário de base, a partir da conclusão dos cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado. Portanto, a formação continuada do professor no Brasil tem ocorrido em grande quantidade a partir dos cursos de pós-graduação lato e/ou stricto sensu.

O crescimento da quantidade de professores da educação básica com pós-graduação passou de 37,2% em 2018 para 47% em 2022 (BRASIL, 2023). Portanto, provavelmente a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a formação de 50% dos professores em cursos de pós-graduação até 2024 será alcançada. O fato é que já há uma quantidade significativa de professores habilitados como pesquisadores atuando nas escolas. No Brasil, a produção do conhecimento e a formação como pesquisador ocorre principalmente nos cursos de pós-graduação, especialmente os de caráter stricto sensu. Independentemente da área e do objeto de estudo investigado pelos docentes, o que se espera é que eles tenham aprendido ao longo de tais cursos a fazer pesquisa, a atitude investigativa.

A pesquisa, no paradigma do professor reflexivo, é eleita como um princípio educativo com uma finalidade didática articulada ao ensino e como uma prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente expressa numa atitude de indagação sistemática, e planejada, com autocrítica e questionamento constante (GUIMARÃES, 2004). A pesquisa, segundo Dickel (1998), possibilita a mediação entre a prática e a teoria e a produção do conhecimento. A atitude investigativa é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, pois conforme argumenta Nóvoa (1992), a experiência prática, por si só, é rotina e repetição. O que forma e torna possível a construção do conhecimento e a reflexão é a pesquisa sobre essa experiência.

A realização de pesquisas colaborativas ou do tipo pesquisa-ação em parceria ou não com os professores universitários é outra possibilidade de o professor da Educação Básica se formar como pesquisador. Nesse sentido, Zeichner (1998) ao refletir sobre a pesquisa-ação com professores da educação básica nos Estados Unidos, levanta algumas questões: Qual é a validade das pesquisas produzidas por esses professores? Que questões essas pesquisas devem investigar? Devem os professores universitários contribuir para a realização dessas pesquisas? Como deve ser a participação dos professores universitários em tais pesquisas? O mesmo autor esclarece que a pesquisa produzida pelos professores da educação básica no contexto das escolas deve ser validada por parâmetros distintos dos parâmetros das pesquisas acadêmicas e, também, que convêm aos professores universitários realizar pesquisas em regime de colaboração com os

professores da Educação Básica e que estes sejam considerados pesquisadores tanto quanto os primeiros.

No Brasil, a validação dos professores da educação básica como pesquisadores já é um fato concreto, pelo menos para as agências públicas e privadas de fomento à pesquisa, bem como pelas secretarias de estado da educação. Nos últimos cinco anos, identificou-se o lançamento de um conjunto de editais, que para além de ter a problemática do ensino escolar como centro da pesquisa, indicava a necessidade de ter os professores desse nível de ensino como integrantes da equipe ou mesmo como coordenadores dos projetos de investigação. Trata-se, por exemplo, dos editais "Anos Finais do Ensino Fundamental" da Fundação Carlos Chagas/Itaú Social e "Ciência na Escola" do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), lançados no ano de 2018; os editais "Programa Brasil na Escola" da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o "Pesquisa Aplicada" da Fundação Lemann em 2022; o edital número 003/2023 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) em 2023. No edital da FAPEMAT merece destaque o financiamento de projetos de pesquisa científica e inovação tecnológica a serem executados por professores e alunos de escolas públicas estaduais de Mato Grosso. Professores com graduação podem assumir a coordenação dos projetos, cujo tempo de execução é de 12 meses. Os projetos aprovados e executados por esses editais de pesquisa se constituem como um potencial material a ser investigado, com o objetivo de compreender a pesquisa feita pelos professores da Educação Básica no Brasil na atualidade.

Da experiência resultante de pesquisa colaborativa com professores da Educação Básica na área do ensino de Geografia entre 2018 e 2021, concluiu-se que professores com mestrado ou doutorado atuam com destreza na pesquisa, que a disponibilidade de bolsas de fomento para os docentes potencializam o comprometimento com a investigação e que apesar da abertura para a pesquisa, as escolas ainda têm muitas limitações espaço/temporais para realizá-la (OLIVEIRA; CAVALCANTI; MORAES, 2022).

De todo modo, tais constatações indicam um avanço teórico e prático nas afirmações da dimensão da pesquisa na identidade profissional docente e da escola básica com um lugar de investigação.

Considerações finais

O conceito de reflexão bem como os conceitos de ensino reflexivo e professor reflexivo, com as devidas definições e delimitações de bases teóricas, seguem tendo validade teórica na atualidade. Nesse sentido, o conceito de professor tem sido produzido em meio ao debate teórico, que envolve os seguintes aspectos: profissional crítico-reflexivo-pesquisador (ZEICHNER, 1998; CONTRERAS, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002), que está em formação continuamente (Pimenta, 1997; Nóvoa, 1992) e que constrói conhecimentos docentes (SHULMAN, 1989, 2005).

As bases teóricas do paradigma do professor reflexivo também têm importante relevância para pesquisas acadêmicas, nas quais os professores investigam suas próprias práticas de ensino e as problemáticas a elas relacionadas, bem como para as pesquisas colaborativas universidade/escola.

A problematização da prática profissional docente é uma ação necessária com vistas à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento profissional dos professores. Destaca-se ainda que é preciso fazer ressalvas sobre a apropriação dos fundamentos da teoria do professor reflexivo pelas reformas neoliberais da educação, pois a adoção da prática como importante dimensão da formação docente só é possível a partir de uma reflexão teórica crítica sobre essa prática.

Nesse contexto, não é aceitável relegar os licenciados à prática pela prática, no momento do estágio e das práticas curriculares. Também não é aceitável a ideia que o simples fato de os professores estarem trabalhando nas escolas contribui para o seu desenvolvimento profissional, sem que a prática seja problematizada de forma intencional. Destaca-se aqui a defesa do conceito de práxis para a formação e atuação docente de modo articulado a meta de desenvolvimento de um pensamento teórico-conceitual docente pautado na teoria vigotskiana.

A formação, inicial e a continuada, ofertada pelas universidades tem adotado como pauta o debate pela ressignificação positiva da identidade profissional pessoal do professor. A meta tem sido atuar no desenvolvimento de um professor intelectual e pesquisador, que atue com autoridade na produção e no ensino dos conhecimentos escolares. A expectativa é com isso ressignificar também a identidade social da profissão docente.

Ainda que a arquitetura do prédio escolar não disponha de laboratórios de pesquisa e tampouco que as funções previstas para a prática profissional docente adotem

a pesquisa como função docente, muita pesquisa tem sido feita pelos professores no contexto do seu trabalho nas escolas. Portanto, a reflexão sobre a prática, a partir da pesquisa feita pelos docentes, a revelia do que se é esperado desse trabalho, tem se colocado como práxis criadora.

Referências Bibliográficas

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na "nova" política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez., 2020. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 3-20, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CLAUDINO, Sergio; SOUTO, Xosé Manuel. **Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa**: o caso do projeto Nós Propomos!. v. 1, p. 2-16, 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149. Acesso em: 20 jun. 2023.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago., 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2023.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.). **A cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.). **A cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GARCÍA-PÉREZ, Francisco Florentino. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. **Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 64, 2000. Disponível em: https://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. São Paulo: Papirus, 2004.

IDEB: Nove das 10 melhores escolas do Brasil são do Ceará. **G1 – O portal de Notícias da Globo,** 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/09/15/ideb-nove-das-10-melhores-escolas-do-brasil-sao-do-ceara-confira-lista.ghtml. Acesso em: 20 maio 2023.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **O estágio na formação de professores e o diálogo com as teorias geográficas**. 2021. 326 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/569da91c-5766-4d12-9c89-e1a0dfd2e24f. Acesso em: 20 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática**.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA NETO, João Carlos de. Desafios e possibilidades da prática como componente curricular na formação de professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-29, 2023. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1255. Acesso em: 20 maio 2023.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis. (org.). **Formação de professores de geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e a profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, n.1, v. 25, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar**. 2015. 260 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/9b0576e4-542e-41bb-a9ac-e66955884f72/content. Acesso em: 20 maio 2023.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; CAVALCANTI, Lana de Souza; MORAES, Loçandra Borges de. (org). **Projeto Nós Propomos! Goiás**: construção do pensamento geográfico e atuação cidadã. Goiânia: C& A Alfa Comunicação, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de *et al*. (org.). **Alternativas no ensino de didática**. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Nathalia. Seis das 10 melhores escolas públicas ensino médio no Brasil são do Nordeste. **Correio Braziliense**, 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/11/5048425-seis-das-10-melhores-escolas-publicas-ensino-medio-no-brasil-sao-do-nordeste.html. Acesso em: 20 maio 2023.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: uma perspectiva contemporánea. *In*: WITTOROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza I**: enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós Educador, 1989.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/. Acesso em: 20 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Contexto, 2002.

VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos. (org.). **O estágio supervisionado e o professor de geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Trad. María Encarnación Myoa. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete

Monteiro de Aguiar. (org.). **A cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Recebido em 3 de agosto de 2023.

Aceito para publicação em 19 de outubro de 2023.