

## AFINAL, É POSSÍVEL MUDAR? UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

### SO, IS IT POSSIBLE TO CHANGE? A REFLECTION ABOUT THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER

*Luciane Guimarães DE PAULA\**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir o processo de mudança da prática do professor à luz da teoria sobre desenvolvimento profissional e mudança do professor desenvolvida por autores como Schön (1983), Zeichner e Liston (1996), Smyth (1991), Pennington (1985), Guskey (2002) e Pessoa e Sebba (2006). Trata-se de uma reflexão teórica a mudança do professor e da sua prática destacando os movimentos e impedimentos em relação a esse processo.

**Abstract:** This article has as its main objective to discuss the process of teacher change in the light of the theory on professional development and teacher change developed by authors such as Schön (1983), Zeichner e Liston (1996), Smyth (1991), Pennington (1985), Guskey (2002) e Pessoa e Sebba (2006). It represents a theoretical reflection about teaching practice change highlighting the movements and impediments in relation to this process.

**Palavras-chave:** Mudança; desenvolvimento profissional; professor.

**Keywords:** Change; professional development; teacher.

## Introdução

A mudança da nossa prática é um desafio difícil de ser superado, pois muitas vezes nos encontramos em contextos que impõem uma determinada maneira de atuação e dificultam quaisquer tentativas de transformações. Além disso, a mudança exige também um exercício de autoavaliação, para observarmos o que precisa ser modificado ou mesmo descartado de nossas práticas. De fato, observa-se na prática uma grande dificuldade por parte de professores, especialmente da rede pública, em promover mudanças em sua prática. Tal fato se deve, em parte, ao contexto adverso em que se encontram que dificulta em um engajamento no processo de desenvolvimento profissional.

---

\* Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás, *Campus Catalão*. Contato: luciane\_sguimaraes@hotmail.com.

Em palestra proferida no X Simpósio da Pedagogia da UFG-CAC, Saviani (2010) destacou as condições desfavoráveis ao exercício da profissão como um dos principais problemas que corroboram para o não desenvolvimento do ensino público. Além disso, essa realidade desestimula o profissional do ensino a buscar seu desenvolvimento profissional, pois esse esforço não é reconhecido financeiramente pela instituição em que trabalha. Celani (2001, p. 32-33) destaca que, apesar de satisfazer os requisitos necessários para podermos considerar o ensino como uma profissão, “ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário”. Almeida Filho (1992, p. 77) adverte que “O salário precário também impele esse professor a se dividir entre vários empregos em numerosas aulas semanais” o que impossibilita que o profissional tenha tempo para seu desenvolvimento profissional. Diante dessa realidade, o questionamento da maioria desses profissionais é: “Continuar a estudar para quê?”, “De que adianta melhorar a prática se as condições onde trabalho não valorizam e nem viabilizam melhores condições para o exercício da nossa profissão?”.

No entanto, como enfatizado por Zeichner e Liston (1996) e também por tantos outros teóricos, os problemas enfrentados no contexto escolar não podem ser apresentados como impedimentos ao desenvolvimento pessoal e coletivo. De acordo com estes autores, é responsabilidade do professor buscar seu próprio desenvolvimento profissional bem como solucionar os problemas imediatos em sala de aula. Em conformidade com estes autores sem, no entanto, deixar de compreender a dificuldade dos professores diante do contexto de trabalho adverso em que se encontram, acreditamos que é possível aos professores, mesmo sem o apoio dos órgãos superiores responsáveis pelo desenvolvimento educacional no país, buscar mudanças que venham a contribuir para seu próprio crescimento e para o desenvolvimento do ensino público brasileiro.

Tendo em vista a má formação profissional e a necessidade de mudanças no ensino, a abordagem da formação reflexiva, dentre outras coisas, objetiva a reconstrução da prática dos professores por meio da reflexão. Essa transformação, porém, não se limita a adotar as teorias ou “receitas” preparadas por instâncias acadêmicas bem distantes do contexto real de atuação desses professores, mas, ao contrário, estimula

os profissionais a serem criadores das suas próprias teorias de ensino com base na sua prática em sala de aula. Tomando como ponto de partida a discussão acima, este artigo propõe fazer uma discussão a respeito do processo de mudança da prática mediante a abordagem da formação reflexiva do professor. Em um primeiro momento destacamos o processo de mudança da prática viabilizada pela reflexão, em seguida apontamos as dificuldades para a implementação de mudanças e, finalmente, apontamos algumas sugestões para futuras pesquisas que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e do ensino no país.

### **O processo de mudança a partir da reflexão**

A prática do professor em sala de aula é, por sua vez, dependente e, ao mesmo tempo, resultante de uma série de aspectos diferentes que interferem na prática profissional do educador. Como destaca Saveli (2006, p. 96),

[...] a prática docente é resultado da inter-relação entre duas dimensões: uma que integra o mundo subjetivo do professor, representado pelas suas idéias, crenças que engloba também o afetivo, o emocional, o experiencial (teorias implícitas), e o outro objetivo, representado pelos desafios enfrentados no cotidiano familiar, social e escolar.

Portanto, o processo de mudança da prática do professor e da escola como um todo envolve tanto aspectos pessoais como relacionados ao contexto em que o professor atua. Além disso, a tradição escolar perpetua velhos hábitos, o que representa uma forma de impedimento às mudanças planejadas por instâncias fora do âmbito educacional. Tais mudanças deveriam, na verdade, partir das próprias interpretações e teorias pessoais<sup>1</sup> dos professores sobre o que realmente funciona na sua realidade escolar e o que deveria constituir o eixo de suas estratégias de mudança. Contudo, como alerta Zeichner (2003, p. 37), os planejadores de reformas na educação têm contribuído para a manutenção do *status quo* educacional, uma vez que as medidas adotadas tendem a manter o perfil do professorado como receptores de conhecimento produzido por outros e como aplicadores eficientes de práticas voltadas para atividades técnicas:

---

<sup>1</sup> Esse termo é definido por Pessoa e Sebba (2006, p. 43) como “o conhecimento que os professores têm sobre o ensino [...]”.

É mínimo o interesse em desenvolver no educador a capacidade de exercer um juízo em matéria educacional, tanto dentro quanto fora da sala de aula, ou de adquirir a disposição e a faculdade de automonitoramento que lhes possibilite aprender com a própria prática ao longo da carreira profissional.

Esse movimento em direção ao desenvolvimento profissional não tem tido muito incentivo por parte das instituições políticas. Portanto, trata-se de objetivo que deve ser almejado pelo próprio professor, pois é deste que se espera uma atitude de participação ativa, de engajamento efetivo na reflexão *na e sobre* a prática, tanto na esfera individual quanto coletiva, com o intuito de compreender, avaliar e repensar a realidade escolar com vistas a mudanças.

Mudar a própria prática, a de outro professor ou ainda a de vários professores de um contexto escolar, diante da resistência quase intransponível desses profissionais e da instituição escolar como um todo, requer o abandono das rotinas e antigas práticas. Por isso, teóricos têm procurado determinar as condições ou situações que levam ou “pressionam” os profissionais da educação a implementar mudanças em suas próprias atuações profissionais. Segundo Chantraine-Demilly (1992, p. 155), o processo de mudança da prática do professor ocorre quando este se sente pressionado para mudar ou sente segurança suficiente para embarcar em uma nova proposta pedagógica:

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação. Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens.

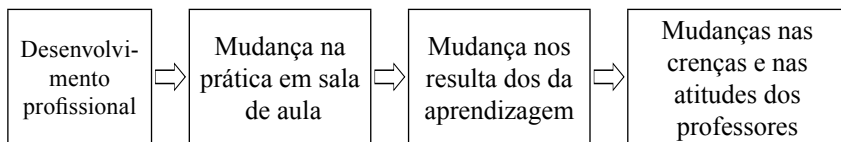
Já para Pennington (1995), o processo de mudança ocorre quando o professor percebe que necessita mudar suas próprias ações rotineiras ou quando enxerga “alternativas disponíveis” para substituir sua prática e deseja experimentá-las. Em consonância com esse pensamento, Zeichner (2003, p. 38) afirma que “só ocorrerão mudanças qualitativas na prática na

sala de aula quando os professores as compreenderem e aceitarem como suas”. Portanto, segundo esse autor, a exigência de mudanças na educação não significa necessariamente que mudanças reais na sala de aula ocorram, uma vez que os professores, constantemente, oferecem resistência às mudanças propostas unilateralmente, isto é, de cima para baixo.

Pennington (1995) reforça que a mudança duradoura no comportamento dos professores é resultado do processo de experimentação de novas práticas e da reflexão sobre suas consequências subsequentes. De acordo com essa visão, o processo de mudança ou desenvolvimento profissional ocorre em ciclos espirais que envolvem o ato de inovar, refletir e ajustar o conhecimento sobre a prática. Isso significa que as alternativas que o professor experimenta e considera reflexivamente são, gradualmente, incorporadas a sua prática diária.

A visão de Pennington (1995) sobre o processo de mudança remonta às ideias de Schön (1983) e Dewey (1959), significando que o processo de reflexão deve partir de um problema detectado na prática. Segundo a autora, o início do período de inovação é marcado pela preocupação com o *modus operandi* das novas práticas adotadas, como, por exemplo, novas metodologias, procedimentos ou materiais, e com os fatores que de alguma forma interferem nesse processo. Em seguida, por meio da reflexão na ação, os professores passam a se preocupar com aspectos mais gerais que resultarão em uma nova compreensão da prática e em uma mudança mais profunda. Somente após o domínio dessas questões práticas é que o professor irá voltar sua atenção para os aspectos sociais relacionados a sua atuação e em explicar ou teorizar sobre sua prática (PENNINGTON, 1995).

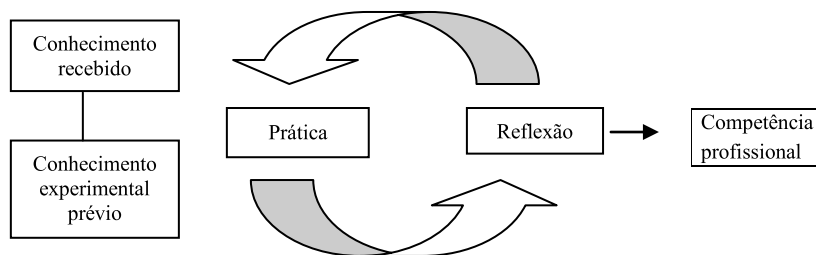
Em conformidade com esse posicionamento, Guskey (2002) propõe que as mudanças devam partir do ambiente micro da sala de aula, para só depois se concretizarem cognitivamente e comportamentalmente, ou seja, nas crenças e nas atitudes relacionadas à prática pedagógica do professor. Segue o modelo de desenvolvimento do professor proposto por Guskey:



**Figura 1. Adaptação do modelo de mudança do professor (GUSKEY, 2002, p. 383).**

Para Guskey (2002), essa sequência ocorre porque os professores, na maioria das vezes, são pragmáticos e só mudam suas opiniões sobre o que funciona na prática após vivenciarem mudanças bem-sucedidas em sua sala de aula. Segundo o autor, a maioria dos programas de desenvolvimento dos professores, porém, parte do lado oposto, ao propor, em primeiro lugar, mudanças nas crenças e atitudes dos professores, na expectativa de que elas resultem em mudanças na prática em sala de aula. Guskey (2002) afirma que esses modelos são assim estruturados para ganhar o apoio e a aceitação dos professores e administradores da escola antes da implementação de novas práticas de ensino. Contudo, como alerta o autor, esses modelos tendem a fracassar, por desconsiderarem o processo de mudança pelo qual o professor passa durante seu desenvolvimento e por não considerarem os motivos pelos quais os professores se engajam em programas de desenvolvimento profissional.

O modelo reflexivo proposto por Wallace (1995) representa o conhecimento do professor como um construto constituído de duas fontes primárias: o conhecimento “recebido” de sua formação e o conhecimento experiencial, adquirido ao longo de sua prática. De acordo com essa visão, esse conhecimento dicotômico é articulado com base na interação entre prática e reflexão, assim como proposta por Schön (1983), o que resulta na competência ou desenvolvimento profissional do professor. Veja-se a seguinte figura:

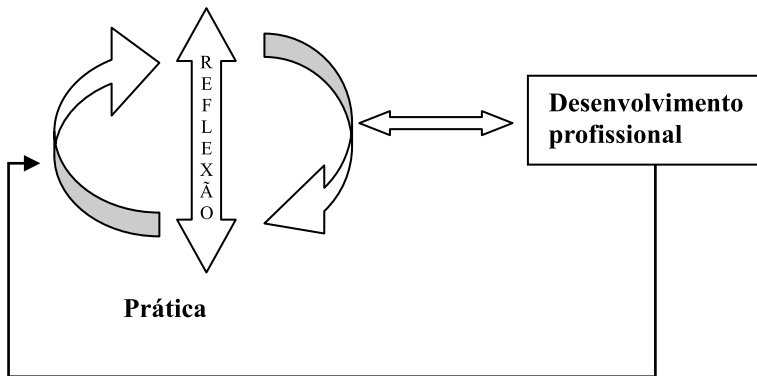


**Figura 2. Modelo reflexivo preliminar (WALLACE, 1995, p. 15).**

Segundo o modelo de Wallace, as atividades de prática e reflexão são representadas como movimentos que interagem mutuamente ao longo da aquisição da competência ou desenvolvimento profissional do professor. Contudo, a ilustração da competência profissional proposta por Wallace se apresenta como uma espécie de produto final que parece

indicar uma conclusão da formação do professor, o que de fato não existe, se se considerar que o professor nunca cessa de se desenvolver. Dessa forma, propõe-se, neste estudo, um modelo que evidencie o movimento de mudança decorrente da interação mediada pela reflexão entre a prática e o conhecimento:

### Conhecimento



**Figura 3. Desenvolvimento profissional do professor**

Como se pode observar nesta figura, a reflexão sobre a prática, *na e sobre* a ação, (SCHÖN, 1983) e sobre o conhecimento do professor faz com que ele modifique suas concepções e ações num processo que denominado “desenvolvimento profissional”. O termo “conhecimento”, da Figura 3, deve ser concebido em seu sentido amplo, englobando o “conhecimento prévio” e o “experimental”, assim como apontado por Wallace (1995). Esse processo evolutivo é marcado por um movimento constante de mudanças, o que corrobora não somente a ideia de uma evolução constante da competência profissional do professor, mas também o caráter inacabado da sua identidade profissional como discutido detalhadamente na seção 1.4 deste texto. A “prática”, na ilustração, refere-se à atuação do professor em sala de aula, resultante dos anos de experiência e da interação, via reflexão, com o conhecimento. Cabem aqui as palavras de Leffa (2001, p. 333), que destaca a capacidade de evoluir como a marca característica do homem: “O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que tem do mundo”.

Assim, pode-se dizer que no contexto do ensino reflexivo a mudança é considerada a consequência de um processo de amadurecimento crítico sobre a prática individual do professor e do contexto institucional e social que determina e influencia a sua atuação, isto é, a mudança é fruto da reflexão. Em consonância com essa perspectiva, Gimenez (2005b, p. 194) ressalta a mudança como um dos desafios da abordagem reflexiva, que, segundo a autora, se destaca por “[...] operar mudanças em nível de representações, crenças e práticas de professores que potencialmente poderiam contribuir para a intensificação do seu trabalho”.

Contudo, se por um lado a prática do professor é passível de desenvolvimento por meio da reflexão sobre essa prática e sobre a teoria, por outro ela está imobilizada pelo âmbito contextual do ensino, que geralmente não está aberto a mudanças. A seção a seguir versará sobre as dificuldades para implementação de mudanças na prática escolar.

### **2.3. Dificuldades para implementação de mudanças**

Segundo Schön (1997, p. 87), tentativas de mudar a realidade escolar e criar condições para uma prática reflexiva, comumente, entram em conflito com a burocracia escolar que está organizada sobre um modelo do saber escolar e, portanto, qualquer iniciativa para mudar essa estrutura organizacional é vista como uma ameaça pela instituição. Contreras (1997, *apud* PIMENTA, 2002, p. 27) expressa sua preocupação de que a reflexão crítica não ultrapasse o nível do discurso, uma vez que os contextos escolares não são analisados no sentido de evidenciar possibilidades de transformação.

Vários estudos, com base nos trabalhos de Dewey (1959), têm procurado examinar por que os professores não se engajam em um processo sistemático de análise da sua própria prática. Os resultados dos estudos mencionados por Gil (2005, p. 175), por exemplo, concluem que “através da reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores, já que se comprova que a tradição cristalizada de práticas didáticas impõe sérios obstáculos para as mudanças”.

Para Smyth (1991), o meio para a transformação dessa realidade educacional e para chegar ao cerne desse problema é descobrir as raízes mais profundas que impedem mudanças. Alguns fatores têm sido comumente apontados como motivos para tal realidade: a natureza



isolada das salas de aula, a falta de tempo, a complexidade do dia a dia na sala de aula e a ansiedade que o professor sente ao ser observado. Essa realidade dos professores reforçada pelo sistema educacional parte do princípio de que a qualidade de ensino deve ser garantida por padrões mínimos externamente impostos e por mecanismos de inspeção e controle de qualidade.

Além disso, pesquisas na área da educação cada vez mais têm demonstrado a influência de aspectos contextuais no desempenho dos professores. Um estudo de Spada e Massey (1992), citado por Borg (2003), relata o resultado de uma pesquisa que evidenciou como certos fatores contextuais exercem grande influência na aula de dois professores estagiários. Esses autores observaram que o bom comportamento dos alunos foi um fator determinante para garantir que um dos estagiários pudesse pôr em prática aquilo que aprendeu durante sua formação de maneira criativa. Já o outro estagiário, ao enfrentar uma turma notoriamente indisciplinada, passou a maior parte do tempo tentando controlar o comportamento dos alunos e não pôde dar prosseguimento ao seu planejamento de aula. Como destacado pelos pesquisadores citados, parece evidente que problemas vivenciados na sala de aula como a indisciplinada, e somada a esta o excesso de trabalho e a baixa remuneração dos professores, são fatores que muitas vezes desmotivam os professores a procurar melhorar a sua aula ou mesmo a buscar desenvolvimento profissional.

Fullan (1994) argumenta que o sistema educacional é fundamentalmente conservador e por isso está mais propenso a manter o *status quo* do que a ser transformado. Segundo o autor, isso se deve à maneira como professores são treinados, ao modo como a hierarquia educacional é estruturada e como os governantes tratam a educação. Richards e Lockhart (2005) destacam que diferentes contextos institucionais interferem nos papéis que professores assumem naquelas instituições. Segundo os autores, há contextos em que os professores são mais autônomos e livres para tomar decisões a respeito dos objetivos do curso, materiais, avaliação e métodos de ensino. Há outras realidades institucionais, porém, em que essas decisões são tomadas por um coordenador, ficando o professor responsável por atender às decisões tomadas por outros. Assim, em diferentes contextos educacionais os professores assumem diferentes papéis como educadores de acordo com a estrutura administrativa da instituição, a cultura organizacional e filosofia de ensino local (RICHARDS; LOCKHART, 2005).

Além dos impedimentos relacionados ao meio externo como a instituição em si, o professor, muitas vezes, não está disposto a mudar sua prática pedagógica ou suas teorias pessoais sobre sua prática. Concordando com Péres-Gomes (1992), quando ele afirma que a reflexão é um processo imbuído de valores, de correspondências simbólicas, de correspondências afetivas, de interesses sociais e de cenários políticos, é possível concluir que tamanha abrangência explica, em parte, porque é tão difícil promover mudanças no cenário educacional.

Outro problema apontado por Glaser e Strauss (1967 *apud* SMYTH, 1991) seria uma tensão existente entre a forma pela qual os professores vivenciam a escola e a maneira em que aqueles que ditam as regras percebem a realidade escolar. Os professores ficam entre dois polos: de um lado, se preocupando com as idiosincrasias dos alunos; de outro, procurando atender às normas para comportamento de grupos em sala de aula. Assim, os professores se veem obrigados a se acomodar às necessidades de regras e regulamentos, mesmo sabendo que elas impedem a inovação.

Em consonância com essa linha de pensamento, Van Mannen (1977) argumenta que os professores não agem conforme um conhecimento científico informado. Pelo contrário, suas ações tendem a satisfazer às normas preestabelecidas como padrão de comportamento aceitável. Essa tensão também é pontuada por Saveli (2006, p. 96), alegando que as decisões dos professores estão sujeitas às pressões do meio escolar, à ideologia e ao padrão de comportamento que permeiam o contexto de trabalho do professor:

Podem, também, assentarem-se nas influências sistemáticas de sua aprendizagem teórica nos cursos de formação ou, ainda, nas primeiras experiências que tiveram quando do início da profissão; como podem estar ligados com as pressões do meio escolar, a ideologia e a forma de se comportar de seus colegas de trabalho, ou pressões dos pais, assim como da administração.

Gimenez(2005), por exemplo, ressalta que a falta de tempo, dentre outros empecilhos, tem sido uma das dificuldades mais frequentemente apontadas para implementação das mudanças nas práticas pedagógicas, uma vez que a abordagem reflexiva demanda tempo. Talvez por isso a “consideração minuciosa” (DEWEY, 1959) de um problema enfrentado em sala de aula ou a implementação de pesquisa sobre a própria prática

seja encarada com dificuldades pela maioria dos professores. Além da falta de tempo, segundo André (2006, p. 59), as atividades de pesquisa exigem habilidades diferentes das do ensino, que nem sempre fazem parte do repertório do professor:

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

Em contrapartida, Zeichner e Liston (1996), há dez anos, já ponderavam que o mundo complicado e ocupado da sala de aula não são motivos para que os professores não optem por mudanças que lhes façam profissionais reflexivos. Essas dificuldades, segundo eles, não justificam que as coisas permaneçam do jeito que estão. Tornar-se reflexivo está diretamente relacionado com a percepção das ações em sala de aula, considerando-se também o contexto histórico, social e cultural no qual essa maneira de ensinar está inserida. Isso significa criar condições para que os professores possam individual e coletivamente desenvolver a capacidade de examinar sua prática historicamente, problematizando os eventos, as práticas e as estruturas de ensino.

Sem tirar a razão dos docentes em suas constantes reclamações sobre as condições de trabalho no cenário educacional, parece ser válida a ponderação referida dos autores Zeichner e Liston (1996), quando reforçam a obrigação do professor em buscar seu próprio desenvolvimento e também o da instituição. Não cabe aos profissionais da educação simplesmente alegar que essa situação foge da sua alçada e perpetuar uma realidade extremamente indigna e insatisfatória como pode ser descrito o contexto educacional brasileiro hoje.

Pode-se, portanto, concluir que a dificuldade de transformação da realidade do ensino deve-se, sobretudo, aos fatores que impedem a mudança, por estarem profundamente enraizados na natureza escolar e permanecerem geralmente inquestionados. A proposta do ensino reflexivo tem como objetivo principal a mudança de práticas que não têm promovido resultados satisfatórios. Refletir somente, sem que este ato seja a mola propulsora para um processo de transformação

e desenvolvimento, seria como um projeto estéril que não implicaria um desenvolvimento concreto das realidades insatisfatórias existentes. O primeiro passo do processo educativo dos professores para alterar a realidade social, segundo Fay (1977, *apud* SMITH, 1991), se dá quando os professores encontram maneiras de mudar o conhecimento que eles têm deles mesmos. Essa mudança faz com que eles rompam com a perspectiva de dependência para a posição de autonomia e responsabilidade. Conhecer-se e conhecer o contexto vivido é essencial para implementar mudanças de cunho individual e coletivo.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

Ao finalizar essa breve discussão a respeito do processo de mudança do professor, deve-se, todavia, destacar vários outros aspectos interessantes e válidos para o encaminhamento de estudos bibliográficos e pesquisas de campo que não foram contemplados neste artigo. Assim, para uma possível continuação desta discussão propõe-se a realização de pesquisas colaborativas entre professores universitários e professores da rede pública de ensino, para investigar a possibilidade de implementação de mudanças por meio de sessões reflexivas sobre as aulas dos professores participantes. Uma alternativa interessante seria analisar as aulas dos participantes, investigando-se, assim, as contribuições que cada um faria à prática um dos outros durante as sessões reflexivas.

Outra possibilidade seria investigar a perspectiva dos alunos dos professores participantes e examinar se a pesquisa vivenciada por eles influenciou de alguma forma sua aprendizagem e sua relação com professor e com o conteúdo ministrado por ele. Além dessas sugestões, seria de grande valia que uma pesquisa colaborativa desse tipo fosse desenvolvida com os alunos do Estágio, dando a oportunidade para eles refletirem sobre e colaborarem com a prática uns dos outros. Certamente seria uma oportunidade mais rica de vivenciarem esse primeiro contato com a sala de aula, uma vez que as discussões seriam aprofundadas com a participação de todos os alunos, além do professor do Estágio.

Essa última sugestão seria, além de uma rica oportunidade para amadurecimento acadêmico dos alunos e para o incentivo à pesquisa em sala de aula, um esforço para estimular o desenvolvimento profissional do professor assim como proposto pela formação reflexiva.

Estas propostas de pesquisa representam, pois, uma tentativa

de compreender a realidade com o intuito de corroborar para a implementação de mudanças e conseqüentemente melhorias na qualidade do ensino local. Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, a importância do desenvolvimento de outras pesquisas colaborativas, especificamente na área da formação de professores, para que, por meio destas, seja possível vislumbrar meios para superar as limitações que comprometem o contexto de ensino brasileiro, rompendo, na medida do possível, com as amarras que impedem mudanças no ensino e, por conseguinte, alcançar o desenvolvimento profissional que tanto se faz necessário no país.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina: A questão da instrumentalização lingüística. *Revista Contexturas*, vol.1. 1992. p. 77-85.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 55-70.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, n. 36, p. 81-109, 2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FULLAN, M. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press, 1994.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores

de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-202.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching Practice*, v. 8, n. 3-4, 2002.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-354.

PAULA, L. G. Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças. 2010. 172fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. *Tesol Quaterly*, v. 29, n. 4, winter, p. 705-731, 1995.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

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

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun. 2006. Disponível em: <[http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n1/artigo9\\_pdf](http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n1/artigo9_pdf)> Acesso em: 18 nov. 2008.

SAVIANI, D. Conferência: Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. X Simpósio de pedagogia: Letramento: a interlocução na formação do professor. Universidade Federal de Goiás. Campus de Catalão. 2010.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open Univesity Press, 1991.

VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0362-4%281977%296%3A3%3C205%3ALWOKWW%3E2.0.CO%3B2->> Acesso em: 3 nov. 2007.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-56.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

*Recebido em 14/10/2010*

*Aceito em 03/11/2010*