



AÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO COM O CAMPO DA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL

TEACHING ACTION: A DIALOGUE WITH THE FIELD OF RESEARCH IN SCIENCE EDUCATION IN BRAZIL

Andrea Oliveira da Fraga Goulart - and_goulart@yahoo.com.br

Sônia Cristina Dias Soares Vermelho - cristina.vermelho@gmail.com

Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde– NUTES - UFRJ

RESUMO

O presente artigo faz uma investigação sobre a ação docente com base na produção científica do campo do ensino de Ciências no Brasil nos últimos 16 anos. Tem como objetivo compreender o tema a partir das pesquisas na área de ensino, como parte de uma tese de doutoramento que tem como problema compreender qual a concepção de ensino-aprendizagem que o docente de Ciências possui. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica na plataforma da ANPED, no GT 08, voltado para a formação de professores, no Portal de Periódicos da CAPES e na Plataforma Scielo. Como resultado, obtivemos um panorama que permitiu compreender como a área se posiciona acerca do tema e as dimensões que são abordadas na sua discussão. Nessa primeira abordagem, percebemos que a ciência o trata de formas variadas: enquanto processo, atitude, política; todas essas discussões de uma maneira ou de outra impactam no próprio processo formativo acadêmico do futuro docente. Contudo, não encontramos pesquisas que se voltassem para investigar qual concepção que os docentes possuem sobre o processo ensino-aprendizagem em si.

PALAVRAS-CHAVE: ação docente; ensino de ciências; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article investigates teaching action based on the scientific production of the field of science teaching in Brazil over the last 16 years. The goal is to understand the theme from the study of researches conducted in this area of education, as part of a doctoral thesis that seeks to understand what is the concept of teaching-learning that science teachers have. To this end, we conducted a detailed bibliographical review on the ANPED platform, in GT 08, focused on teacher training; CAPES Journal Portal and Scielo Platform.

As a result we obtained an overview that allowed us to understand how the area is positioned on the topic and the dimensions that are addressed in its discussion. In this first approach, we realize that science treats it in varied ways: as a process, attitude, politics; All these discussions in one way or another have an impact on the academic formative/training process itself of the future teacher. However, we did not find any research that turned to investigate what conception the teachers have about the teaching-learning process itself.

KEYWORDS: teaching action; science teaching; teaching-learning

INTRODUÇÃO

A atuação docente, apesar de possuir diversas dimensões, baseia-se principalmente no ato de ensinar. Esse ato não cumpre um fim em si mesmo, afinal se articula numa ação mais complexa, porque envolve um outro sujeito além do docente: o aluno. Essa reflexão se legitima se pensarmos que quem ensina, ensina algo a alguém, e conseqüentemente, este alguém aprende a partir da ação inicial praticada. Reconhecemos nesse sentido que a ação docente pode ser representada como um processo único e que se retroalimenta: ensino-aprendizagem.

Dados de relatórios internacionais apontam para um déficit no ensino de Ciências. No relatório emitido pelo OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) a partir do resultado do desempenho do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), é possível verificar que nossos estudantes estão abaixo da média esperada e que houve uma queda no ranqueamento desde a última avaliação, que acontece de 3 em 3 anos, tendo ocupado o 63º lugar entre os 70 países participantes (Brasil, 2015).

É fato que existe uma crise no ensino de Ciências e que esta muitas vezes é atribuída a carência na formação dos docentes ou à falta de reflexão sobre a sua prática. Contudo, pensamos que essas análises são rasas porque pouco se questiona sobre a forma como os docentes atuam em sala de aula ou sobre quais são os elementos constitutivos de sua prática.

Dessa forma, buscamos compreender os processos de mediação do ensino-aprendizagem e das nuances que ele apresenta e suas influências nos resultados dos estudantes. Neste sentido, muito se tem produzido sobre o tema, com abordagens e recortes distintos, trazendo um acúmulo de conhecimento que procuramos sistematizar como parte de uma pesquisa que versa sobre o tema Ensino-Aprendizagem no Ensino de Ciências. Para entender o estado da arte em termos de produção de conhecimento sobre o assunto, realizamos uma revisão bibliográfica onde buscamos compreender o que o campo da pesquisa em ensino de ciências tem produzido e investigado sobre o tema "ação docente", observando também os sentidos atribuídos à ação docente, como esse tema tem sido abordado no campo e quais autores têm servido de fundamento para tais discussões.

Apresentamos neste trabalho um perfil da produção acadêmica da área sobre o tema, procurando responder às perguntas colocadas, através do material colhido nas reuniões do Grupo de Trabalho 08, da ANPED, que discute temas relacionados à formação de professores e artigos selecionados no Portal da CAPES e na Plataforma Scielo.

A ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências no Brasil tem uma tradição que remonta a década de 1960 e estava centralizado no uso do método científico como metodologia aplicada pelos docentes em sua ação. Segundo essa proposta, o estudante aprenderia a pesquisar a partir desses procedimentos e, assim, descobriria os conteúdos conceituais (WEISSMANN, 1998).

Houve várias tentativas de mudança nesse quadro no país. Essas mudanças aparecem no cenário educacional expressa pela palavra "reforma", sempre presente ao longo da história da educação brasileira. De acordo com Krasilchik (2000), as escolas brasileiras sempre refletem as mudanças sociais e, a cada governo, uma reforma atinge os ensinamentos básico e superior. Nas escolas, o ensino de Ciências era realizado por meio do uso de um método científico baseado na razão instrumental, na observação de fenômenos e na neutralidade do pesquisador, pois dessa forma seriam produzidos conhecimentos objetivos sobre a realidade social e natural.

De acordo com a concepção positivista de ciência, essa só poderia trazer contribuições reais para o bem-estar dos sujeitos se as questões sociais fossem deixadas de lado e apenas

as verdades científicas fossem buscadas (NASCIMENTO, 1992). Na fala de Krasilchik, para o modelo liberal de ensino de Ciências, a “física, química e biologia passavam a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim capaz de tomar decisões com base em informações e dados” (2000, p. 86). Contudo, a partir da essência do método científico (neutralidade, segmentação do real, uso da lógica formal) acabou por mostrar-se eficaz para formar pessoas incapazes de atuarem como sujeitos históricos, emancipados e autônomos. Na verdade, o que se continua vendo, a cada reforma, é um ensino que reproduz a razão burguesa, uma vez que prepara os sujeitos para atuar a favor e na lógica da sociedade do capital. Esse formato, positivista, retira a capacidade de crítica, fragmenta os conhecimentos e elimina dos sujeitos o processo de produção dos conhecimentos.

E, apesar do termo “tomada de decisão” surgir nos textos reformistas com o sentido de tornar as pessoas aptas a decidirem a melhor maneira de realizar uma atividade que contribua socialmente, isso não significa torná-los sujeitos autônomos e emancipados. Se não houver uma reflexão sobre o funcionamento da sociedade na qual estamos inseridos e do propósito do conhecimento que está sendo oferecido, ou seja, fechando as possibilidades de raciocínio, estaremos apenas reproduzindo o formato escolar anterior às reformas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa se enquadra como um trabalho de revisão bibliográfica, cujo objetivo foi fazer um levantamento acerca da produção na área com delimitação da abrangência temática que privilegiou o tema dos trabalhos no processo de busca e seleção do material. A busca foi realizada durante os meses de março e abril. Procuramos por artigos de qualquer idioma, sem consideração do ano de sua publicação e que possuíssem o descritor “ação docente” no título. As bases de dados usadas na busca foram o Portal de Periódicos da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Plataforma Scielo Brasil e a biblioteca dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente nos trabalhos elaborados pelo Grupo de Trabalho 08, que se dedica ao estudo do tema Formação de Professores.

No campo de busca avançada do Portal da CAPES, o descritor “ação docente” foi inserido conjuntamente e entre aspas e o resultado foi a identificação de 120 títulos publicados nos últimos 16 anos. Na Plataforma Scielo Brasil, usamos o link “search forms” para inserir os descritores “ação” separadamente de “docente” nos campos de busca. Desta forma foram encontrados 144 títulos dos últimos 36 anos. No campo de busca da biblioteca dos encontros da ANPED foram usados os descritores “ação docente” de forma combinada, resultando em 69 títulos, relativos aos últimos 16 de publicação. Essa investigação inicial resultou num total de 333 títulos que foram inseridos numa planilha do Editor de dados Excell e, após a exclusão dos artigos repetidos, foram identificados 302 títulos.

Desse total de 302 publicações, foi realizada a primeira seleção dos artigos com base na leitura dos títulos para selecionar aqueles relacionados ao ensino de Ciências, tendo sido selecionados 37 artigos. A partir desse resultado realizamos uma segunda seleção com a leitura na íntegra de todos esses artigos e, assim, foram definidos os 20 títulos que tinham aderência ao tema da ação docente no ensino de Ciências, com os quais realizamos uma análise, buscando evidenciar a forma como eles vêm sendo explorados no campo da pesquisa em educação em ciências.

No quadro 1 relacionamos todos os 20 artigos selecionados para a análise bibliográfica, contendo informações do título, ano de publicação, autor(es), e periódico em que foi publicado.

Quadro 1. Artigos selecionados para revisão de literatura.

Título	Ano	Autor	Periódico
A violência escolar e a crise da autoridade docente	1998	Júlio G Aquino	Cadernos de Pesquisa
Ação docente e educação não excludente: o discurso de transformação e a prática docente de professores da escola pública municipal da cidade de São Paulo relatório de pesquisa	2003	José Rubens L. Jardilino	Eccos Revista Científica
A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização	2004	Dalila A Oliveira	Revista Educação e Sociedade
Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas	2004	Josefa Grigoli, Leny R. Teixeira, Cláudia M Lima	ANPED/ GT-08
O professor e o ato de ensinar	2005	Elizabeth Tunes, Maria C V R Tacca, Roberto S B Júnior	Caderno de Pesquisa
Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente	2007	Mari M S Forster e Denise G Fonseca	ANPED/GT-08
Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente	2008	Margarita V Rodriguez	Acta Scientiarum
Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco	2008	Alessandra M Shimizu, Alberto A Gomes, Juliana A M Zechi, Maria S E Menin, Yoshie U F Leite	ANPED / GT – 08
Estilos de gestão na sala de aula: uma análise a partir da ação docente	2015	Ana Lúcia Baccon e Sergio M. Arruda	Revista Práxis Educativa
Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos	2010	Indinalva N. Fajardo, Maria C S Minayo, Carlos O F Moreira	Ensaio
Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa	2010	Patrícia O.R.Silva, Álvaro L.Júnior, Carlos E. Laburú.	Ensino Pesquisa Educação e Ciência
Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica	2010	Claudia Davis e Wanda M J Aguiar	Psicologia, Escola e Educação
Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência	2011	Ariane F L Silva	Psicologia & Sociedade
O ser e estar da ação docente: uma reflexão necessária	2011	Mikeli C.P. Benites, Rosângela R.M. Capelasso, Carmen L. Dias.	Colloquium Humanarum
Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente	2012	Daisy M Cunha e Wanderson F Alves	Educação em Revista

Epistemologia e ação docente: alguns elementos para compreensão do processo de formação de professores	2012	Maria L C N Rosa	Revista Educação Especial
Os ambientes de aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender	2013	Vanda L B Gautério, Sheyla C Rodrigues	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Didáctica, temporalidad y formación docente	2015	Marcela Gaete Vergara	Revista Brasileira de Educação
Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente	2015	João P. C. Lima, Marinez M. Passos, Sergio M. Arruda, Viviane V. Döhl.	Ciência & Educação
Novos espaços formativos de professores e prática docente	2015	Iraíde M F Barreiro	ANPED/GT-08

FONTE: Elaborado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessa seleção final de 20 trabalhos, fizemos um descritivo do perfil da produção encontrada, relacionando os anos, autores e locais de publicação. Distribuímos no quadro 2 os artigos pelos anos de publicação. Por meio de uma análise desses dados, percebemos que há uma produção maior de artigos entre o período de 2010 e 2015, sendo que neste último ano se concentram a maior parte das publicações. Durante o período de 1999 a 2007 não encontramos publicações que tratassem do tema.

QUADRO 2: Distribuição dos artigos por ano de publicação.

ANO DO ARTIGO	PERCENTUAL DE PRODUÇÃO
2015	20%
2014	0%
2013	5%
2012	10%
2011	10%
2010	15%
2009	0%
2008	10%
2007	0%
2006	0%
2005	5%
2004	10%

2003	0%
2002	0%
2001	0%
2000	0%
1999	0%
1998	5%

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 3 nos mostra a relação dos autores mais citados nos artigos analisados e podemos observar que Antônio Nóvoa foi o autor mais citado. Ele se dedica à pesquisa sobre a formação docente, seguido de Maurice Tardiff, que se dedica à pesquisa sobre saberes docentes e formação profissional. Paulo Freire e Humberto Maturana surgem em seguida dentre os mais citados. Vale ressaltar que dentre esses autores apenas Paulo Freire é brasileiro.

QUADRO 3: Autores citados nos artigos.

AUTOR	NÚMERO DE CITAÇÕES
Nóvoa, A.	14
Tardiff, M.	13
Arruda, S.M.	07
Freire, P.	06
Maturana, H.	06
Shwartz, Y.	05
Jodelet, D.	04
Alarcão, I.	03
Vygotsky, L.S.	03
Charlot, B.	03
Chevallard, Y.	03
Shön, D.	03
Perrenoud, P.	03
Pacheco, J.	03
Perez-Gomes, A.J.	03

Gauthier, C.	02
Oliveira, D.A.	02
Outros	01

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a leitura de todo o material selecionado, observamos o surgimento de algumas tendências temáticas nos artigos. Optamos por separar o material de acordo com essas tendências para a realização da análise descritiva do material lido: o trabalho propriamente dito, o ambiente escolar, relação entre as adversidades da ação docente e as técnicas de ensino/aprendizagem.

Os artigos relacionados à primeira tendência tratavam a ação docente pela ótica do trabalho e suas implicações e o fizeram com análises sobre sua dimensão histórica, psicológica ou social.

A partir da perspectiva do trabalho, Rosa (2000) faz uma análise de como o professor poderia executar a ação docente de forma mais eficiente, para que o aluno aprenda melhor. O artigo ressalta que a abordagem do trabalho pela visão capitalista não serve de análise para o que ocorre no campo da educação, por isso chama atenção para a compreensão da natureza da ação docente através das análises das dimensões ontológicas e epistemológicas. Segundo Davis e Aguiar (2010), para que os docentes possam nas suas ações oferecer um ensino de qualidade devem estar conectados com a realidade cultural do aluno e conhecer as interações informacionais. Os autores compreendem que, se o docente tivesse uma formação com foco no trabalho, estariam melhor preparados para lutar por uma melhoria na profissão de forma global. Rosa afirma que

Em nosso entender é essa mensagem epistemológica da História da Ciência que deve nortear o trabalho pedagógico, quer dizer, não se trata mais de ensinar uma cultura experimental porque esta o aluno traz da vida cotidiana, deve-se, isto sim, mudar de cultura experimental (ROSA, 2000, p.05).

Nos trabalhos de Davis e Aguiar (2010) e Cunha e Alves (2012), a base do trabalho está na análise de pressupostos da Psicologia sócio-histórica e na ergonomia¹ francesa. Segundo Davis e Aguiar (2010, p. 234) "isso é possível na medida em que as duas vertentes têm as bases teóricas no materialismo histórico-dialético, que implica uma concepção de sujeito como ser social, histórico e constituído nas e constituinte das relações sociais". Os autores partem do pressuposto que o docente deve estar preparado para mergulhar no mundo dos alunos integrando-se a sua cultura, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias. A pesquisa se desenvolveu na sala de aula de um docente mediante uma interação de atividades para analisar se haveria alguma mudança de atitude do docente. Segundo Davis e Aguiar

Para apreendermos as condições existentes na atividade do professor, é necessário que o desenvolvimento seja, ao mesmo tempo, objeto e método da investigação psicológica. Isso implica provocar o desenvolvimento, ou seja, romper com a atividade fossilizada, fazendo-a reaparecer tal como era

¹ Técnicas de adaptação dos sujeitos ao seu ambiente de trabalho.

inicialmente para daí compreender seu movimento (DAVIS e AGUIAR, 2010, p.242).

As reflexões acerca do trabalho docente a partir de uma visão de crítica ao capitalismo e os impactos que esse modelo social causa na ação docente são descritos nos artigos "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização" de Oliveira (2004) e "Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente" de Rodriguez (2008). Este último faz uma retrospectiva histórica da profissão docente desde os primórdios da humanidade para posteriormente entrar na discussão da profissão atualmente.

As discussões realizadas por Oliveira (2004) e Rodriguez (2008) defendem que as reformas educacionais implementadas levaram cada vez mais a proletarização do trabalho docente, tornando-o um meio de produção. Ou seja, a ação docente, segundo esses autores, assume os mesmos condicionantes das demais profissões na sociedade capitalista.

Nos artigos "Corporeidade e Representações Sociais: Agir e Pensar a Docência" de Silva (2011), e "Representações Sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco", de Shimizu *et al.* (2008), o foco foi a reflexão sobre as representações sociais elaboradas por estudantes do ensino superior com uma lente sobre trabalho e a identidade docente. De acordo com os autores:

Através da Teoria das Representações Sociais podemos supor, por outro lado, que existe uma série de conhecimentos sobre o ser professor, sobre o trabalho e a profissão docente que não fazem parte propriamente da dita da formação universitária; mas que estão na cultura, nas experiências anteriores, nas vivências como alunos, nas práticas e conversações cotidianas (SHIMIZU *et al.*, 2008, p.02).

Como reconhecer essas influências? Pensar que os conhecimentos do senso comum coexistem com os da academia revela a complexidade existente na atuação do professor, uma vez que não são apenas os conhecimentos adquiridos nos ambientes formais que contribuem para sua construção profissional. Em seu trabalho, Shimizu *et al.* (2008) teve como objeto de investigação as representações que os estudantes do ensino superior têm sobre o trabalho e a identidade docente. Nele, os autores buscaram identificar quais são os elementos que constituem essa identidade e também compreender a dinâmica de sua organização por alunos do primeiro e últimos anos dos cursos superiores de Licenciatura e Pedagogia. Os autores apresentaram como hipóteses norteadoras os pressupostos de que as representações dos graduandos sobre o trabalho docente e a identidade modificariam em função do tempo de permanência e das áreas dos cursos em foco.

Segundo eles, as representações de estudantes de cursos superiores de formação de professores sobre o trabalho docente mostrariam modificações em função do tempo de permanência nos cursos e que os elementos centrais das representações do trabalho do professor são comuns aos diferentes alunos e provêm mais dos elementos da cultura brasileira do que da formação acadêmica.

No artigo de Silva (2011), o autor desenvolveu uma reflexão sobre as manifestações corporais do professor e as representações construídas sobre sua profissão, tendo como objeto de estudo a corporeidade do professor cuja análise permitiu refletir sobre esta profissão. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de pedagogia e da pós-graduação em gestão escolar. Eles examinaram três fotografias extraídas de uma dinâmica de grupo, na qual pessoas representavam os papéis dos professores. De acordo com Silva (2011, p. 619), "o estímulo visual, presente neste estudo, pode fazer emergir representações vivas e reais de professores".

Silva (2011), em seu artigo, analisou conceitos construídos sobre conceitos do que significa ser professor. A metodologia usada para essa reflexão foi a realização de várias fotografias. Essa escolha, segundo o autor Silva (2011), se deveu ao fato de que esse grupo se mostrou interessado na observação de posturas corporais. Como o grupo de sujeitos analisados não exercia em sua maioria atividades pedagógicas, nem possuíam formação em pedagogia, as escolhas fotográficas se fundamentaram na interatividade. Nesse artigo, Silva (2011) concluiu que as representações e significados podem ser construídas pelos sujeitos a partir de comunicações não-verbais que permeiam a relação professor-aluno.

Com relação ao ambiente escolar, Barreiro (2004) analisou o desenvolvimento profissional das alunas-professoras participantes do programa PEC – Formação Universitária, investigando processos de reflexão que podem resultar na transformação da prática docente. Ele elaborou uma reflexão controversa porque remete aos novos espaços formativos, ultrapassando os limites da Universidade, a partir da ampliação de programas de formação de professores em nível superior.

Com relação à questão da prática docente, no artigo de Barreiro (2004) foi possível identificar que o autor reconhece que a formação do professor vai além do ambiente formal de ensino. Na prática profissional, são usados vários saberes que foram construídos pelos sujeitos a partir de questões vivenciais e culturais. O artigo analisou o PEC - Formação Universitária (programa de formação de professores) e verificou que as questões citadas anteriormente (culturais e vivenciais) são fundamentais para que os alunos do curso de formação de professores desenvolvam reflexões e atitudes sistematizadas que sejam próprias de um professor reflexivo. Apesar disso, o autor questiona quais seriam os movimentos de mudança na prática docente e quais ações os alunos participantes do programa deveriam desenvolver para se tornarem professores reflexivos.

O trabalho de Gautério e Rodrigues (2013) buscou conhecer como se ensina e se aprende a partir do olhar de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública que desenvolveu seu fazer pedagógico em Ambientes de Aprendizagem² diferenciados em toda a escola. Como metodologia, os autores pediram aos estudantes um relato por escrito do que significava para eles aprender. A análise trata do ambiente e da relação entre o ambiente e o ensino/aprendizagem. A equipe da escola pesquisada decidiu em 2011 se reestruturar fisicamente e montou os ambientes de aprendizagem. A estrutura possibilitou que os alunos se dirijam até as salas ambientadas de acordo com cada disciplina. A análise do resultado apresentado no artigo demonstrou que a mudança foi positiva para todos, indicando que as vivências nos ambientes foram acolhedoras, com atmosfera e vibração própria, permeadas por um clima aconchegante. O autor relata em sua investigação que, a partir do discurso coletivo, os professores deixaram de ser mestres e passaram a ser parceiros, atores e autores, que apoiavam o processo de formação ou autoformação do aluno.

Forster e Fonseca (2007), em seu trabalho, tiveram como objeto de investigação a formação continuada de professores, examinada a partir da vivência de diferentes situações formativas no cotidiano de escolas públicas, e objetivou discutir os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório. O trabalho também procurou investigar a escola a partir dela e com ela, procurando entendê-la e relacioná-la com a comunidade na qual está inserida, buscando compreender as relações existentes entre a micro e a macroestrutura.

² Salas de aula adaptadas de acordo com as necessidades de cada disciplina (GAUTÉRIO e RODRIGUES, 2013, p.606).

Forster e Fonseca (2007), diferentes de Barreiro (2004), realizaram suas pesquisas no sentido de compreender a formação de um professor reflexivo mediante a análise do ambiente escolar e das formas com que este ambiente contribui para sua formação. De acordo com os autores, a proposta de uma 'formação centrada na escola' ou de 'formação-ação', integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, entendidas como 'aprendizagem-profissional', 'autodirigida' ou 'formação pela experiência' (CANÁRIO *et al.*, 1997; TARDIF, 2002; 2005) parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, 'o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha' (BARROSO, 1997).

Nos trabalhos de Forster e Fonseca (2007) e de Barreiro (2004), a ação docente foi investigada sob a lente da formação do professor - no primeiro caso, como cursos de formação podem fazer do professor um sujeito reflexivo e, no segundo caso, como a escola e seu entorno podem contribuir para a construção de um professor reflexivo. Com isso, podemos compreender que a produção acadêmica sobre ação docente tem uma vertente que reconhece o papel do ambiente na realização e na estruturação dessa ação.

Também encontramos trabalhos que abordaram a terceira tendência deste estudo, relacionados com as adversidades presentes na ação docente. Aquino (1998), em seu artigo sobre a violência escolar, avalia várias possibilidades de análise ou reflexão quando alguém se depara com a violência escolar. Aponta que, no meio educacional, são dois aspectos que aparecem como fundantes na estruturação do raciocínio dos que problematizam os efeitos da violência simbólica ou concreta no cotidiano escolar: um é de cunho social e o outro clínico-psicológico. No primeiro caso, haveria de se perseguir as consequências das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo caso, apontar um diagnóstico de caráter evolutivo de personalidades violentas.

A investigação de Aquino (1998) parte do pressuposto que um dos vetores que transversalizam a dinâmica escolar, em particular a ação do professor, é o teor normativo/confrontativo que este assume, pois,

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. [...] O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (AQUINO, 1998, p. 12).

O autor conclui que, de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade. Por essa razão, ele afirma que no contexto escolar há um quantum de violência

'produtiva' embutida na relação professor-aluno, sendo considerada como condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar. Nesta linha de pensamento, o autor conclui que existe uma crise da autoridade docente.

Aquino (1998) ainda afirma que a autoridade delegada aos agentes de determinada instituição é um dos dispositivos basais de estruturação e efetivação da própria intervenção institucional e, neste sentido, a escola contemporânea tem se mostrado um espaço de confrontos. O autor, em sua conclusão, faz alguns apontamentos futuros, baseados em Hannah Arendt, defendendo que a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Fajardo, Minayo e Moreira (2010) investigaram sobre a questão da resiliência na educação escolar e como este conceito está adequado à figura do professor. Os autores partem do pressuposto de que existem professores resilientes e que, ainda que em pouca quantidade, eles começam a ocupar as salas de aula. Os autores fazem a conceituação do termo resiliência como a capacidade do ser humano recuperar-se mesmo num ambiente desfavorável, construindo-se positivamente. De acordo com os autores,

A literatura mostra cinco características da resiliência, as quais podem ser atribuídas também ao professor: (1) comunicação, que representa a possibilidade de elo e troca com os outros; (2) capacidade de assumir responsabilidade por sua própria vida; (3) consciência limpa, o que significa não ceder à culpabilização, aceitar responsabilidades, e conhecer erros e superá-los; (4) ter convicções sobre alguns valores essenciais que permitem avançar e suportar adversidades. [...] (5) ter compaixão, o que permite estar envolvido pelo outro e colocar-se em seu lugar para compreendê-lo tão importante quanto a si mesmo (FAJARDO, MINAYO e MOREIRA, 2010, p. 765).

Nessa perspectiva, os autores destacam que boa parte dos professores da escola pública brasileira constitui exemplo de pessoas resilientes e que esta qualidade pode ser alterada por intermédio da formação continuada, criando-se formas de superação de problemas. Segundo eles, ser resiliente é importante para a educação para ajudar a prevenir a violência e que a resiliência é um desafio, mas também pode ser a palavra-chave no cumprimento de objetivos fundamentais para formar pessoas livres, responsáveis e sociáveis. Para concluir, o artigo diz que essa discussão visa tornar a escola um espaço fundamental para o crescimento intelectual de transformação do cenário educacional, mas, para isso, é preciso formar e promover professores resilientes, por meio de uma formação contínua e de qualidade, com reflexão sobre seu desempenho para o processo educacional.

E, finalmente, nos dedicamos a analisar um conjunto de artigos que voltaram seus olhares à ação docente especificamente, como tentativa de entender o processo de ensino-aprendizagem em si. Foram oito artigos que refletiram sobre o professor, sua identidade e sua prática de ensino a partir de variados aspectos.

No trabalho de Tunes, Tacca e Júnior (2005), os autores tiveram como objetivo discutir a identificação entre ação docente e mediação, de modo a caracterizar aquilo a que corresponde o trabalho desenvolvido pelo professor. Os autores procuraram conceber o processo de ensino-aprendizagem como um espaço de relação, apontando, ainda, que as ações planejadas pelo professor possuem objetivos que se realizam no aluno. O estudo ressaltou que existe um impacto das ações do professor, tendo como objetivo o aluno, que são intencionais e esperadas como realização, fato este que não se pode afirmar que exista

no aluno também. Com essa afirmativa, os autores defendem que o aluno dirige seu próprio processo de aprendizagem e faz uso das teorias de Vygotsky, em especial o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento, para esclarecer esse processo. O artigo procura construir uma relação entre a ação docente e o papel de mediador, problematizando os dois papéis e conclui dizendo que a compreensão que o professor tem do aluno e também do que deve realizar com ele tem muitas implicações para seu trabalho. Segundo os autores, cabe permitir ao aluno revelar-se por si, mostrar-se naquilo que pede como ajuda, ressaltando ainda que o papel do professor se desdobra em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno. Para eles, o professor é o organizador do ambiente social que é o fator educativo por excelência, por isso que enfatiza a posição do aluno como aquele que dirige o próprio processo de aprendizagem.

Em outro trabalho, a investigação realizada por Benites, Capelasso e Dias (2004) nos mostra algumas reflexões sobre o ser e o estar dos professores frente à prática docente e, ainda, seus olhares sobre a função social e política que a profissão possui. Os autores colocam no artigo que para o docente desempenhar o seu papel, ele precisa adquirir conhecimento, habilidade, atitude e pensamento estratégico. Segundo os autores, para ensinar, não basta dominar o conteúdo: é preciso, entre outras competências, transformar esse conteúdo em um conjunto de saberes acessíveis aos alunos.

Benites, Capelasso e Dias (2004) trazem reflexões que têm sido feita por autores a respeito da ação docente, resultando em teorias e pensamentos que buscam compreender melhor o processo de formação do professor e a constituição de sua identidade. Em sua pesquisa, os autores se utilizam dos pensamentos de José Pacheco (1995) para defender que o professor deve ter a capacidade de resolver problemas e examinar com sentido crítico e sistemático a própria atividade que realiza. Nesse sentido, ainda complementam dizendo que a formação do professor não se restringe ao curso de formação de professores, mas também abrange conhecimentos práticos, vivências, dogmas e atitudes que podem ser de caráter formal e não formal, e que a formação docente deverá proporcionar ao educador a capacidade de mobilizar os conhecimentos da teoria da comunicação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social. Para os autores, o futuro docente deverá ainda investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar os saberes-fazer docentes em um processo contínuo de construção de sua identidade como professor. Os autores concluem dizendo que as reflexões sobre a formação do professor e a construção do ser e estar dos professores não se expressam somente nas mudanças das propostas educacionais nem nas teorias que fundamentam a prática, mas abrangem também a formação do docente que é singular, complexa e contextualizada historicamente, ligada a identidade, filosofias, posicionamentos políticos e epistemológicos que se estabelecem ao longo da formação.

No artigo "Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa", os autores Silva, Júnior e Laburú (2010) trazem reflexões dos alunos de uma professora de ciências. A partir do conceito de prática reflexiva proposto por Schön (2000), afirmam que a formação do professor é baseada em uma construção da prática. Nela o professor pode se utilizar de sua historicidade, ou seja, de sua formação como ser social valorizando toda a sua experiência pedagógica no contexto social, por meio da reflexão. Segundo Silva, Júnior e Laburú (2010), a prática docente acontece em um contexto complexo, onde a competência em resolver problemas depende de uma reflexão sobre a prática. Contudo, esse conhecimento não é suficiente para resolver os problemas que surgem no dia a dia da sala de aula. A sugestão dos autores é de que o professor se utilize de observações realizadas na sala de aula e, a partir delas, busque conhecimentos subjetivos construídos ao longo da vida. Os autores acreditam que, de posse desse conhecimento, o

docente seja capaz de fazer reflexões e assim resolver possíveis problemas que surjam ao longo do percurso.

Grigoli, Teixeira e Lima (2004) analisaram a competência do professor no mundo moderno, os modelos de ensino e os processos de formação. Segundo os autores, essa competência deve estar focada não só na erudição, mas também no aluno e no seu processo de aprendizagem. Observam também que essa competência não se restringe ao citado anteriormente e que ensinar se faz por meio de uma sequência de ações respaldadas em certas normas e códigos. São os compromissos tácitos ou explícitos, existentes entre professores e alunos, que determinam a gestão de classe. O artigo se propôs a identificar os modelos de ensino que presidem a prática dos professores do ensino fundamental, relacionando a presença dos mesmos aos processos de formação docente. Para isso, procurou mapear as sequências didáticas utilizadas pelo professor a partir da descrição que ele faz das decisões de ensinar um dado conteúdo, analisar as sequências didáticas identificadas para inferir os modelos de ensino a elas subjacentes e relacionar a presença desses modelos de ensino aos processos de formação dos docentes.

Os autores definiram alguns padrões didáticos a partir da análise feita pelos professores: transmissão de conhecimento elaborado; construção do conhecimento pelo aluno e pseudo-construtivista. Na conclusão do artigo, os autores disseram que é o modelo tradicional (pseudo-construtivista) que ainda continua predominando na sala de aula. Grigoli, Teixeira e Lima (2004) ainda refletiram sobre os cursos de formação de professores, onde ainda é possível observar a reprodução do modelo tradicional de ensino, chamado por eles de pseudo-construtivista. Para os autores, a "força da tradição" influencia na metodologia usada por professores em sala de aula para ensinar, e, mesmo tomando contato com metodologias diferenciadas, continuam usando as anteriores como se elas fossem a sua "zona de conforto".

No trabalho de Lima, Passos, Arruda e Döhl (2015), encontramos uma reflexão da ação docente a partir da importância dos estágios supervisionados. Os autores realizaram uma análise em seu artigo de como o estágio supervisionado é importante na aprendizagem para o exercício da função e também, na construção da identidade profissional dos futuros professores. No artigo, os autores afirmam que o estágio supervisionado pode facilitar a construção de relações com todo o ambiente escolar. Os autores também atribuem ao estágio o despertar de habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Lima, Passos, Arruda e Döhl (2015) trazem uma reflexão sobre o que denominam de triângulo didático (professor-estudante-saber) com suas inter-relações. Na análise dos dados ficou explícito que, ao se apresentar para os alunos da graduação o tema "interesse pela docência", ficou claro que o interesse do futuro professor pela profissão está sobretudo relacionado com o seu entendimento a respeito do ato de ensinar. Houve também observações de uma maior incidência de acomodação das falas na relação de identidade com o ensino, levando à conclusão de algo interessante: a constituição da identidade docente *in actu*. Portanto, a identidade docente está relacionada com a interação com o meio e os atores presentes no ambiente escolar, como alunos, professores, etc; e também com a sua relação com o conteúdo em si, sua compreensão e as reflexões a respeito de seu conhecimento da matéria e do ensino.

O artigo "Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente", de Baccon e Arruda (2015), traz a perspectiva da gestão de classe e a gestão de conteúdo nas aulas - afinal, segundo eles, a interação entre todos os atores (alunos-professores) é importante para uma boa atuação docente. Os autores realizam uma reflexão sobre como essas dimensões são importantes e de como o professor se constrói enquanto profissional a

partir da reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais está inserida, pois assim surgiria um profissional reflexivo. De acordo com os autores,

A gestão de classe, segundo o próprio nome sugere, refere-se à instauração e à manutenção de uma ordem não só relacionada ao comportamento dos alunos, mas também para que os objetivos estabelecidos pelo professor sejam atingidos no desenvolvimento da aula (BACCON e ARRUDA, 2015, p. 468).

Para os autores, a gestão de classe e de matéria ou conteúdo estão diretamente implicadas uma na outra e o controle da sala contribui e facilita no momento do ensino e da aprendizagem. A análise dos dados permitiu observar que as características sobre gestão de cada professor foram construídas a partir das estratégias, dos procedimentos, das atitudes, das ações e das reflexões dos professores com relação à sua ação profissional em sala de aula no processo de interação. Também foi possível destacar que foram identificados três estilos de gestão: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo, o professor que tem um estilo centralizado em si mesmo e o professor que tem estilo centralizado no outro.

O artigo de Jardimino (2003) analisa a ação docente de professores e suas mudanças decorridas em função do modelo de gestão democrático implementada na gestão dos governos petistas em São Paulo. O autor buscou perceber quais as mudanças na prática docente em relação ao discurso de transformação que portam os professores oriundos desse movimento de formação. Jardimino (2003) apresenta em seu quadro teórico a conceituação acerca do professor reflexivo, onde a referência obrigatória é o professor Donald Shön. O autor também ressalta a importância de Paulo Freire para a compreensão entre a teoria e a prática e a importância da reflexão sobre a ação diante desta dialeticidade. Também buscou compreender que a formação do professor reflexivo se dá em virtude da convicção de que apenas um professor que reconhece o valor do pensamento autônomo pode possibilitar ao aluno experiências de aprendizagem que visem à construção da autonomia.

O autor, ao descrever os resultados, diz que há um mito na escola pública de que, por ser de natureza pública, todo professor atua como um transformador. Outro ponto encontrado foi que os espaços formativos da unidade escolar não obedecem a uma metodologia de reflexão; eles são elaborações feitas para atender às emergências da prática cotidiana. Jardimino (2003) conclui que a transformação da escola só pode ser pensada num nível macroestrutural que leve em conta as análises da história, da cultura e das questões socioeconômicas embutidas nos projetos políticos que regem a escola atual.

Finalmente, destacamos o trabalho de Vergara (2015), que analisou a importância que a didática possui no processo de ensino-aprendizagem. O artigo traz um quadro teórico que aponta a formação didática como prioridade na formação de novos professores e que a experiência desses futuros professores seria também parte fundamental de um profissional de sucesso (no ensino) no futuro.

Para Vergara (2015), alunos e professores chegariam a conseguir construir uma relação viva em sala de aula, com conhecimentos para além dos conteúdos disciplinares, mas que os tornassem seres históricos sincronizados. No artigo, encontramos mostras de que seria bom para todos os atores pedagógicos (aluno-professor) que se rompesse com a didática centrada apenas no saber, e sim que o processo de ensino-aprendizagem envolvesse histórias de vida, contextos sociais, políticos e até os sonhos dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO

Numa primeira aproximação com a discussão teórica sobre a ação docente, podemos concluir que a forma como o professor realiza a sua prática pode levá-lo a refletir sobre como, onde e de que forma esta ação se desenvolve. Uma das abordagens sobre o tema busca compreender a ação docente pela dimensão do trabalho numa perspectiva mercadológica; com isso, é possível identificar a influência que o capitalismo exerce na estrutura escolar, principalmente no papel do professor, e como resultado tem-se a precarização do trabalho docente.

O uso da temática de uma “escola para todos” nos países pobres e populosos levou a criação de políticas públicas que objetivavam a implementação de mudanças que, conseqüentemente, levaram a uma sobrecarga do docente. Com isso, o processo de ensino/aprendizagem tem se transformado em um processo de produção em massa e a profissão tem sofrido com a precarização resultante do processo mercadológico do capital. Hiro (2013), ao analisar a situação de proletarização do magistério, faz uma análise da situação do trabalho que este realiza e nos diz que este trabalho é chamado de social. Afirma, ainda, que esses trabalhos que eram considerados como intelectuais estão colocados diretamente no processo produtivo e sofreram um processo de proletarização ao longo do tempo, com desvalorização salarial e condições de trabalho precarizadas.

Com o sucateamento da educação, o professor tem assumido vários papéis que vão além do ensinar e aprender. Atua como psicólogo, orientador, assistente social e enfermeiro, além de realizar atividades burocráticas. Vale ressaltar que esses conhecimentos não estão presentes na formação do professor e, possivelmente, interferem na constituição de sua identidade. Aliada a essas funções extras, também é possível ver a desvalorização econômica e social de seu salário. Todos esses fatores influenciam de alguma forma na ação docente.

Nos artigos que trataram da problematização da influência dos ambientes escolares na ação docente, os autores procuraram entender qual a dinâmica dos espaços escolares, pois pensar a importância do espaço escolar na formação de professores é parte de uma compreensão do processo emancipatório do próprio docente. O espaço escolar é o ambiente onde se desenvolvem as relações humanas da ação docente. É um espaço social e, como tal, precisa ser olhado com bases teóricas sólidas que permitam a compreensão dele. Neste sentido, a violência e a resiliência surgem como binômio, como problema e solução para as adversidades que ainda existem no ambiente escolar.

A violência permanece no cenário escolar e faz parte da ação docente tratá-la de alguma forma. O artigo de Aquino (1998) discute a forma como a autoridade docente pode enfrentar esse problema. Saber a origem desse problema e se ele se reproduz na escola como meio de expressão do que é visto pelo aluno em outros ambientes são questões pertinentes levantadas neste trabalho que merecem ser exploradas numa pesquisa mais específica.

A dimensão social volta novamente a esbarrar na ação docente. As diferenças sociais são uma realidade em nosso país e a escola que se diz para todos, “planificada para que as pessoas sejam iguais” (AQUINO, 1998, p. 12), atua como fator excludente, neste sentido, fechando os olhos para tal realidade. Abordar a resiliência como um valor para o professor, como elemento de resistência e enfrentamento da adversidade, mascara uma situação que a nosso ver necessita ser abordada sob outra ótica: Não seria preciso se incomodar? De que outra forma o professor poderia lutar por uma realidade diferente? De acordo com Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 764),

No campo do desenvolvimento psicossocial, o termo resiliência representa a capacidade do ser humano de recuperar-se mesmo num ambiente

desfavorável, contruir-se positivamente, utilizando forças que lhe advêm do enfrentamento das adversidades. E sendo uma capacidade, a resiliência pode ser olhada de forma positiva – como um valor a construir – ou negativa – como uma característica a lamentar.

O olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem já existe. Alguns autores tentam achar as causas para a falência educacional ou meios pelos quais o professor possa encontrar formas melhores de ensinar. A tônica das análises frequentemente recaem sobre o professor, sua ação, a importância de se ter atitudes reflexivas ou formas de melhorar sua prática docente. É importante que esse olhar seja ampliado para além das salas de aula ou do seu dia a dia, como, por exemplo, para as políticas públicas feitas para a área e também para a sua formação, no sentido de se procurar conhecer quais são os fatores que interferem na formação do professor, quais são as concepções que o professor possui sobre ensino-aprendizagem, quais são as influências históricas, psicológicas e sociais que o professor sofre e se ele reconhece essas interferências.

Adorno (1995), ao falar sobre a carreira do magistério, cita que universitários não desejavam seguir a carreira do magistério por esta estar associada à imagem de uma profissão de fome na Alemanha. Ressalta, ainda, vários tabus ligados à profissão e muitos destes com raízes desde a Idade Média, com referências inclusive de que, na Antiguidade, havia professores vistos como escravos. Essa visão histórica sobre o magistério se tornou um tabu a ser vencido.

A escola é um espaço no qual existem várias tensões no dia a dia que causam interferência na ação docente. Trazendo uma luz sobre processos de ensino-aprendizagem, Adorno (1995) também faz referências às concepções de educação e que esta não estaria ligada a modelagem de pessoas e nem à mera transmissão de conhecimentos, mas uma concepção de educação para a produção de uma consciência verdadeira. Segundo ele “isto seria inclusive da maior importância política” (ADORNO, 1995, p. 141).

Autores como Grigoli, Teixeira e Lima (2004), Bacon e Arruda (2015) e Vergara (2015) trazem a questão da ação docente no ensino-aprendizagem pela ótica da gestão de conteúdos, de classe e da importância da didática no desenrolar de todo processo educativo para que haja eficiência no ensino-aprendizagem, e abordam questões externas aos alunos, excluindo a subjetividade do processo de ensino.

Benites, Capelasso e Dias (2011), Silva, Júnior e Laburú (2010) e Jardimino (2003) abordam a questão do professor reflexivo e de como a ação docente feita de forma reflexiva poderia melhorar o desempenho profissional trazendo mais uma vez a tônica da discussão para o professor, sem voltar o olhar para a escola como um espaço coletivo que precisa de mudanças. Adorno (1995) faz uma reflexão sobre a escola como reprodutora de ações de barbárie e nos esclarece que a função da escola deve ter, por objetivo, desbarbarizar a humanidade, por mais restritos que sejam seus alcances e possibilidades. Ao olharmos para artigos que abordam a reflexividade como caminho para uma educação melhor, nos remetemos a Adorno (1995) e podemos, dessa forma, pensar que pode ser uma ferramenta na construção de uma educação sem barbárie.

Lima, Passos e Döhl (2015) buscam compreender o processo formativo do professor e apontam o estágio supervisionado como elemento chave para que o futuro profissional compreenda o processo de tornar-se professor. Lima, Passos e Döhl (2015) investigam as possibilidades de que o estágio supervisionado proporcione experiências didático-pedagógicas e que essas sejam capazes de mobilizar saberes necessários para a ação docente.

O espaço escolar não é neutro, está intimamente ligado à cultura dominante e nele as chances são desiguais. Verificamos uma valorização de disciplinas em detrimento de outras, distinção entre gêneros, faixas etárias. De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p.80), “os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais”. A escola é um espaço social e atuam, neste espaço, o professor e o aluno, entre outros sujeitos. A interação entre eles está igualmente mergulhada numa realidade social e por isso sofre influências dos mecanismos ideológicos que regem a sociedade. Em nossa sociedade pela ação do capital, a escola sofre com os reflexos da mesma lógica mercadológica. As relações existentes entre os sujeitos neste campo nem sempre são justas ou democráticas, aliás, podemos dizer que são estruturadas a partir de um poder simbólico. Bourdieu (1989) discute a ideia de poder simbólico e pontua que ele ocorre numa relação determinada, entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, e na escola esse poder está presente na relação docente-estudante, contribuindo para a manutenção da dominação do capital.

Podemos finalizar nossa análise observando que a “ação docente” é tratada de formas variadas: enquanto processo, enquanto atitude, como uma política. Em todas essas abordagens, de uma maneira ou de outra, fica evidenciado que o processo, a atitude em relação a formação e as políticas impactam o percurso formativo acadêmico do futuro docente. Um aspecto que identificamos como lacuna na produção sobre o tema foi qual o conceito ou o que pensam os docentes atuantes sobre o processo ensino-aprendizagem em si. As abordagens tratam de aspectos do processo de ensino, mas não trataram do processo de ensino-aprendizagem e de como ele é compreendido pelos docentes. Na sequência da pesquisa, percebemos que há uma busca de motivações externas ao professor ou que cobrem atitudes do docente. No entanto, acreditamos que a forma como o docente concebe o processo de ensino-aprendizagem é determinante no sucesso da ação de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, J. G. A. violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, dez. 1998.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, ju./dez. 2015.
- BARREIRO, I. M. F. Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 08, 27, 2004, Caxambu. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2004.
- BENITES, M. C. P.; CAPELASSO, R. R. M.; DIAS, C. L. O ser e o estar da ação docente: uma reflexão necessária. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. 2, p. 69-77, jul./dez. 2011.
- CUNHA, D. M.; ALVES, W. F. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 17-34, jun. 2012.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escola e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010.

FORSTER, M. M. S., FONSECA, D. G., Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 08, 30, 2007, Caxambu. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2007.

GAUTÉRIO, V. L. B.; RODRIGUES, S. Os ambientes de aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 603-618, mai./ago. 2013.

GONDIM, S. M. G.; FISCHER, T. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos de Gestão Cultural**, v. 2, n. 1, 2009.

GRIGOLI, J. A. G.; TEIXEIRA, L. R. M.; LIMA, C. M. Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 08, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

JARDILINO, L. J. R. Ação docente e educação não excludente: o discurso de transformação e a prática docente de professores da escola pública municipal da Cidade de São Paulo – relatório de pesquisa. **Eccos Revista Científica**, Uninove, São Paulo, v. 5, n. 2, dez. 2003.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, Março. 2000.

LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; DÖHL, V. V. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, p. 869-891, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, 34. ed., Petrópolis, 2015.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção, **Janus**, Lorena, SP, ano 1, n. 1, 2004.

NASCIMENTO, F., FERNANDES, H.L., MENDONÇA, V.M.. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

RIBEIRO, M L S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13ª ed. ver e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum Human and Social Science**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

ROSA, M. L. C. N. Epistemologia e ação docente: alguns elementos para compreensão do processo de formação de professores. **Revista Educação Especial**, n. 15, 2000.

SHIMIZU, A. M. et al. Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 08, 31, 2008, Caxambu. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2008.

SILVA, A. F. L. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 03, p. 616-624, 2011.

SILVA, P. O. R.; JÚNIOR, A. L.; LABURÚ, C. E. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 01, p. 63-82, jan./abr. 2010.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; JÚNIOR, R. S. B. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VERGARA, M. G. Didática, temporalidade y formación docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20., n. 52, jul./set. 2015.

WEISSMANN, H. **Didática das Ciências Naturais**. Contribuições e Reflexões. Porto Alegre: ARTMED, 1998.



Revista
Ciências & Ideias