

A “IMAGEM DE HOMEM” NO PROCESSO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

*THE “MAN’S IMAGE” IN THE REFLEXIVE PROCESS OF THE CONTINUING TEACHER FORMATION**

MARY RANGEL**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES***

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

Resumo: O propósito que anima este estudo é o de desenvolver análises e construir argumentos, focalizando a “imagem de homem” como tema filosófico do processo reflexivo de formação docente continuada. A metodologia utilizada na formulação dos argumentos foi recorrente ao ensaio, com um encadeamento articulado de análises sustentadas por aportes cuja delimitação temática e teórica é justificada no artigo. Nas considerações finais, reforçam-se os argumentos sobre a importância da continuidade e aprofundamento da formação docente, ressaltando-se, em seus estudos e reflexões, os subsídios do campo temático da filosofia da educação, e nele, a consideração a questões instigantes referidas à imagem de homem que possa, de modo pouco visibilizado e refletido, estar subjacente ao escopo das práticas educativas dos professores. Propõe-se, então, que se considerem, nos critérios orientadores das práticas, referências críticas e contextualizadas, que se encontram na dinâmica da ação-reflexão-ação, própria dos encontros de formação na escola.

Palavras-chave: “Imagem de homem”; Reflexões; Formação docente continuada.

Abstract: The purpose that animates this study is to develop analyses and construct arguments, focusing the “man’s image” as a philosophical theme of the reflexive process of the continuing teacher formation. The methodology used in the argument’s formulation was recurrent to the essay, with an articulated chain of the analyses supported by contributions,

* Artigo recebido em 08/02/2013 e aprovado para publicação pelo Conselho Editorial em 01/06/2013.

** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista de Produtividade Científica do CNPq, nível 2 Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2173146648220598>. E-mail: mary.rangel@lasalle.org.br.

*** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6921301286523747>. E-mail: jessicarbs@gmail.com.

<http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=synesis>

whose thematic and theoretical delimitation are being justified in the article. In the final considerations, we have reinforced the arguments on the importance of the continuing and deepening of the teacher's formation, emphasizing, in these studies and reflections, the subsidies of the thematic field of the education's philosophy, and in it, the consideration to intriguing questions concerning the "man's image" that can, in a less viewed and reflected way, be underlying to the scope of teacher's educational practices. We have proposed, then, that it should be considered in the criteria guiding the practices, critical and contextualized references, that can be met in the dynamics of action-reflection-action, found in the meetings of formation in the schools.

Keywords: "Man's image"; Reflections; Continuing teacher formation.

1. Introdução

Este estudo foi motivado pelo propósito de construir uma argumentação conduzida por três ênfases: a formação docente continuada na escola como processo de reflexão na ação (Schön, 2000), os temas filosóficos da educação como referências desse processo e a "imagem de homem" como questão a ser refletida e visibilizada.

Quanto à sua formulação metodológica, o artigo define-se como um ensaio, no estilo caracterizado por Burke (2005), Pinto (1998), Arrigucci Junior (1995). Assinala-se, então, especialmente, que o estilo ensaístico evita afirmações conclusivas, adotando-se um desenho mais flexível de análise, que suscita e sugere continuidade, admitindo, tanto confirmações, como questionamentos.

Ainda, na metodologia, sublinha-se a sua delimitação temática e teórica. A delimitação temática situa-se na "imagem de homem", como tema filosófico relevante ao processo de ação-reflexão-ação, característico da formação docente continuada. A delimitação teórica foi feita em estudos com ênfase no professor reflexivo e na continuidade de sua formação na escola, focalizando-se, então, no estudo de Giles (1987) sobre filosofia da educação, os subsídios que oferece no sentido de *introduzir* e *estimular* a reflexão sobre possíveis implicações educacionais de projeções valorativas de *pessoa*, exemplificadas, pelo autor, na revisão histórico-filosófica dessas implicações. Assim, esse estudo fundamenta a compreensão da "imagem" de homem como um delineamento de valores que permeiam a sua formação, as ações da escola e as práticas docentes.

No critério de escolha do estudo de Giles (1987), considerou-se também o estilo didático, claro, de suas abordagens, estimulante à leitura e adequado à proposta introdutória de

reflexões que se apresenta neste artigo. É oportuno observar que esse mesmo estilo é adotado no conjunto de obras de Giles (1979, 1984, 1985, 1987, 1988, 1989, 1990, 1993, 1995a, 1995b, 1995c, 2000, 2003), nas quais se encontram, também em comum, perspectivas histórico-filosóficas, como decorrências naturais de seus estudos e pesquisas de História da Filosofia na Universidade de Louvain, na Bélgica.

Quanto à delimitação temática, é importante ainda ressaltar que *não* se trata de propor ou endossar uma “imagem ideal” de homem como meta da educação e das práticas docentes, mas sim de argumentar em prol de reflexões, nas quais se contemplem parâmetros de formação humana, que possam estar implícitos nos critérios e tendências dessas práticas. Portanto, não se faz a leitura de Giles (1987) no intuito de propor categorizações que ele utiliza na sua revisão histórica, entendendo-se que essas categorizações têm apenas aplicação didática na formulação de suas análises e, também, não dão conta da complexidade da dinâmica do movimento histórico e da identificação de relações entre “imagem de homem” e educação.

A partir dessas considerações metodológicas, abordam-se, na sequência do encaminhamento das análises deste artigo, a formação docente continuada como processo reflexivo e a “imagem de homem” como tema que se propõe a esse processo. Nas considerações finais, confirma-se a importância da formação docente continuada e da atenção, em sua agenda temática, a aportes filosóficos da educação e a reflexões que descortinem e ampliem a visibilidade de fatores subjacentes a tendências das práticas no cotidiano da escola.

2. A formação continuada como processo reflexivo

A formação docente continuada é um processo decorrente e inerente ao avanço do conhecimento, que é objeto e compromisso social, político, pedagógico do magistério. O reconhecimento da importância da formação tem sido expresso em pesquisas e normas que focalizam as questões cotidianas da escola. Na ampla gama de estudos que, em seus diversos enfoques, complementam-se na formulação de argumentos que ressaltam a relevância de uma formação contínua para a atualização e a reconstrução do conhecimento, em favor de avanços e superação de dificuldades que se apresentam nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula, encontram-se abordagens como as de Mizukami et al. (2003), Josso (2004), Libâneo (2002), Maturana e Rezepka (2008), Perrenoud (2000).

Chega-se, então, à proposta, também de expressivo reconhecimento acadêmico e sociopedagógico, de que a formação, tanto a inicial, como a continuada, propicie a constituição de professores reflexivos. A concepção de formação continuada que se adota neste artigo é a que se inscreve no contexto da escola básica e é também entendida como “formação em serviço”. Assim, é bastante apropriada a perspectiva de reflexão *na e da* ação, realçada por Schön (2000).

O enfoque de Schön (Ibid) fortalece a ênfase numa proposta formativa de professores reflexivos orientada *pela e para* a percepção fundamentada dos propósitos e implicações de sua ação pedagógica. Com essa mesma ênfase, encontram-se aportes significativos como, entre vários outros, os de Alarcão (2010), García (2006), Guimarães (2006), Furlanetto (Org.) (2004), Imbernón (2011), Nóvoa (Coord.) (1992). Em síntese, o que se destaca nesses aportes é a urgência do processo de reflexão no processo contínuo de formação docente ou, em outros termos, o vínculo indissociável entre refletir, estudar e praticar a educação.

Considerações dessa natureza corroboram a atenção a temas filosóficos da educação que possam contribuir ao aprofundamento de estudos dos professores, pretendido no contexto de seu trabalho na escola: temas que, não só emergem da relação entre prática-teoria-prática, como solicitam o estreitamento dessa relação.

As práticas cotidianas da escola e da sala de aula apontam uma ampla e crescente gama de questões que se situam no âmbito das condutas docentes, da dinâmica das aulas, da motivação e participação dos alunos nessa dinâmica, assim como no âmbito do contexto social e político que envolve a escola e reflete nas suas possibilidades e limites de realizações. E nesse encaminhamento de questões, surgem aquelas, especialmente sensíveis e complexas, da avaliação e das medidas, implicadas nas relações entre professores, alunos, conteúdos, métodos e contexto de desigualdades socioeconômicas, propondo-se que suas práticas se realizem de modo construtivo, colaborativo, emancipador.

Nessa rápida passagem por temas que a natureza do trabalho pedagógico incorpora e que emergem das ações cotidianas da escola, com seus impasses e apelos (incluindo aqueles relativos ao acompanhamento dos avanços da ciência e da tecnologia e suas repercussões nos conteúdos e procedimentos didáticos), observa-se, essencialmente, a relevância de *refletir* sobre os propósitos mais *amplos* que presidem o tipo de abordagem que será feita a cada encontro e sobre cada tema e questão na continuidade dos estudos de formação docente na escola. Com esse argumento, propõe-se a consideração a reflexões propiciadas por temas filosóficos da educação, entre eles, a “imagem de homem” e as indagações que suscita.

3. A imagem de homem” como tema que se propõe ao processo reflexivo de formação docente continuada

As reflexões filosóficas são suscitadas pelo estudo, pelas práticas, pelas indagações. E as indagações sobre perspectivas e premissas de formação delineadas em projeções de “imagem de homem” (imagem que, mesmo pouco percebida, possa estar implícita no escopo do processo educativo) formulam-se de modo especialmente instigante às análises ontológicas, axiológicas e epistemológicas que fundamentam e norteiam esse processo.

A partir dessa consideração, inicia-se a abordagem de reflexões filosóficas oportunas à formação docente continuada, revendo-se aportes de Giles (1987) sobre a “imagem de homem”, que possa estar subentendida nas intenções que movem as práticas, as atitudes dos professores e os propósitos da escola. Essa “imagem” não se refere a algo que está claro, bem definido, transparente, mas sim a traços sutis de um contorno de *pessoa* que se projeta nos horizontes da educação.

O que se observa nessa análise é, principalmente, que *não* se trata de excluir ou negar a possibilidade de que existam “imagens de homem” norteando, subliminarmente, os propósitos educacionais e as ações formativas que se realizam no ambiente escolar, pretendendo-se uma educação livre de protótipos ideais que a influenciem. Ao contrário, a consideração a essas “imagens” contribui, de modo especial, à formação docente continuada, pelas motivações que trazem no sentido, sobretudo, de que os professores, coletivamente, *reflitam sobre que proposta (e não protótipo) de ser humano e de estar no mundo se realiza o investimento cotidiano das suas práticas.*

Assim, com a finalidade de provocar indagações sobre os valores que se delineiam em “imagens” de *ser humano* e seus reflexos nos propósitos das práticas docentes, considera-se a leitura de Giles (1987) e seu enfoque de premissas filosóficas da educação, incluindo uma revisão histórica de relações entre “imagem de homem” e escopos educacionais. Essa leitura estimula a refletir sobre a importância de *clarificar* critérios de formação humana que, mesmo pouco evidentes, possam estar orientando as ações na dinâmica *processual* da educação.

Trata-se de um processo que vai desde a influência espontânea, ou seja, a educação primitiva, até a influência proposital, exercida de acordo com os objetivos e os ideais específicos: políticos, econômicos, religiosos, sem que uma forma exclua necessariamente a outra [...] (GILES, 1987, p. 59).

Nessa perspectiva de análise, Giles (1987, p.45) ressalta, ainda, que os contornos e expressões das imagens, sua substância de valores e suas probabilidades de influência nas ações pedagógicas decorrem “[...] não só de estruturas tais como o lar, o poder público e a igreja, mas também, em grau maior, dos meios de comunicação social”. Assim, considerando o conjunto de questões a serem refletidas, acompanha-se o autor em sua revisão de imagens que se projetaram em diversas épocas históricas.

Ao acompanhar Giles (Ibid) em seu percurso histórico, pode-se trazer a este artigo uma *síntese exemplificativa* de seus aportes de revisão histórico-filosófica, sendo oportuno lembrar as observações feitas na delimitação metodológica sobre o intuito de encontrar, nesses aportes, referências (e não categorizações), que possam *introduzir* e *instigar* reflexões sobre valores contidos na “imagem” de homem, projetada em tendências que perpassam as práticas docentes.

Volta-se, então, com Giles, à *imagem ideal de homem projetada nas civilizações primitivas orientais*, principalmente em perspectivas de consolidação das tradições, absorvidas nos processos educativos da Antiguidade na China, Índia, Babilônia, Palestina, Pérsia. É interessante à percepção dessa imagem lembrar a frase emblemática, que denota o sentido transcendente e ideal de Confúcio (apud Giles, 1987, p. 61), quando se refere à “senda”, ao “caminho” do saber e da sua “instrução”: “O que o céu conferiu chama-se natureza, a conformidade com ele chama-se senda do saber; a direção deste caminho do saber chama-se instrução”.

No curso da revisão histórica é, em seguida, contemplado o processo educativo clássico, greco-romano, no qual se *preserva, do passado, a imagem ideal de homem* embora, a partir dos gregos, surgissem novas nuances na projeção dessa imagem: a do homem livre, mas responsável, que vive e realiza suas obras no presente sem, porém, desconsiderar os valores herdados da tradição. E assim, o conhecimento, não só é transmitido e mantido, de uma geração a outra, como também se aplica à preparação para a vida presente.

Na Idade Média, o Cristianismo influenciou na *imagem do homem de fé*, valorizando-se, então, as ciências humanísticas, em favor da conversão. Na fase Escolástica, problematizam-se, na projeção dessa imagem, a fé e a razão, a filosofia e a teologia. Tomás de Aquino firma a *imagem cristã de homem* e associa o saber à espiritualidade.

Na Renascença, novas ideias e ideais se apresentam, vislumbrando uma *imagem de homem que é capaz de ser ousado, de criar, de viver novas situações*. As reflexões de Erasmo e Montaigne não se dissociam dessa imagem e da consideração aos fatos reais da vida, como

referências para os propósitos da educação. O aluno ativo, e não passivo, curioso, e não acomodado, o valor da ação, associado ao valor da criação e da liberdade, são lembrados por Giles (Ibid), em suas influências nos princípios renascentistas da Contra Reforma e na proposta de educação pública, popular, realizada em prol de interesses humanistas e evangélicos, que constituem a essência da imagem de homem pretendida através da educação. Numa outra vertente de construção histórica de princípios de fé cristã que presidem a “imagem de homem” a ser formado, encontram-se a Companhia de Jesus e a Ratio Studiorum.

A partir do século XVII, a visão do real vivido, ou seja, o Realismo Pedagógico, sobrepõe-se à do real idealizado, traçando uma nova “*imagem ideal de homem*”, que requer o conhecimento dos fatos, precedente ao das palavras, rejeitando-se o ensino puramente verbalizado e a memorização, e considerando a importância da intuição para a percepção da realidade.

Seguem-se ao realismo, o iluminismo e a *imagem ideal do homem crítico e racional*, que privilegia o julgamento dos fatos à luz da razão científica. Sucede, relativizando o iluminismo, o romantismo rousseauiano e a *imagem ideal do homem natural*, ou seja, o homem que retorna à natureza, requerendo a educação sem formalismo, intelectualismo, tradicionalismo, para que seja orientada por princípios de espontaneidade e sinceridade, necessários a que esse homem possa ter amor próprio, ao outro, ao ambiente que a natureza oferece, mais puro que o ambiente da sociedade.

Após Rousseau, e com o movimento de secularização do sistema educativo, delinea-se a *imagem do homem que é livre, fraterno e igual aos demais*. Na educação desse homem, encontram-se os paradigmas da revolução francesa e o destaque às dimensões política, pública e gratuita da educação, porém sem controle do Estado. Lembra-se, entretanto, que, apesar desses pressupostos teóricos, a proclamação da república introduz esse controle e considera, como necessidade, a intervenção do Estado na inspeção e direção das escolas, garantindo-se parâmetros nacionais de unidade e neutralidade política do ensino.

Em seguida, observa-se a *imagem neo-humanista*, projetada na libertação social dos limites da autoridade e tradição, em favor de avanços do conhecimento das Ciências Naturais. O neo-humanismo retoma e atualiza parâmetros do racionalismo iluminista. Nessa perspectiva de imagem de homem, Kant ressalta, no processo educativo, o uso da razão, o caráter, a moral, o cumprimento do dever cívico com a coletividade.

Na continuidade de revisão do curso histórico, encontra-se a *imagem do homem do povo* e, nela, os princípios da visão moderna da educação popular, propostos e praticados por

educadores como Pestalozzi. Espontaneidade, atividade, criatividade, fundamentos religiosos e morais, desenvolvimento físico, desenvolvimento intelectual e intuitivo, conceitos espontâneos dos alunos orientam o ensino, que parte desses conceitos para, de modo gradativo, chegar, com clareza e precisão, a compreensões mais elaboradas.

Revê-se, em seguida, a *imagem do homem moral* que tem, em Herbart, marcos definidores de uma educação baseada em orientações pedagógicas, filosóficas e psicológicas. “A Pedagogia lhe mostrará o objetivo do processo; a Filosofia, o sentido; a Psicologia, o caminho, os meios e os obstáculos” (GILES, 1987, p. 84). A disciplina é valorizada, porém sem prejudicar a espontaneidade, a criticidade, a inovação, necessárias ao contexto real da vida prática.

Inovar é também valor que se delinea na *imagem do homem criativo*, em Froebel, que a propõe desde a educação infantil e, portanto, dos “Jardins de Infância”, nos quais se contemplam as necessidades básicas, como alimentação e higiene, e as necessidades relacionadas ao brinquedo, aos jogos e à criatividade.

Chega-se, então, com Giles, a projeções que delineiam os contornos da *imagem do homem ativo, criativo, com habilidades de socialização*, lembrando-se o pensamento de John Dewey e, com ele, a valorização do ensino individualizado, levando em conta as experiências, motivações, interesses, necessidades do aluno, incluindo atividades práticas, de aplicação à vida social, que deve ser orientada por princípios democráticos. Com a mesma projeção de imagem de homem, William James propõe a ação educativa em favor de que o aluno seja capaz de reagir a situações concretas da vida. Assim, a ação e reação nas práticas da vivência social, a consideração à experiência do aluno e sua reconstrução no processo educativo associam-se em James e Dewey.

Já nos tempos contemporâneos, diante da complexão de situações, constata-se a *pluralidade de imagens de homem*. “A época contemporânea tem, como característica, uma proliferação de imagens ideais, que vão, desde o modelo revolucionário e o modelo existencialista, até o modelo analítico” (GILES, 1987, p. 87).

Questões dessa natureza instigam reflexões dos professores sobre a crescente repercussão de imagens projetadas nos meios midiáticos nos comportamentos, crenças, expectativas, esperanças e aspirações socioeducacionais. E o poder dos meios midiáticos se potencializa com a agilidade e a dimensão de alcance da informatização e das redes sociais.

Desse modo, é apropriado levar em conta que os traços de valores e condutas que contornam as “imagens de homem” na contemporaneidade podem permear, não só a educação formal, sistematizada na escola em todos os segmentos de ensino, como também,

em larga dimensão, a educação informal, que acontece nas experiências, interações e comunicações, no cotidiano da vida social, incluindo aquelas que ocorrem, não só nas salas de aula, como nos corredores e nos pátios da escola.

Consequentemente, quando se contemplam temas como os da avaliação, os do planejamento de ensino, os das metodologias didáticas, os das relações e das (in)disciplinas, além de outros que emergem das práticas e impasses cotidianos como temas de formação docente continuada, vale *refletir* sobre “imagens de homem” projetadas nos ambientes sociais, observando-se possíveis repercussões em elementos que oferecem às reflexões críticas da equipe docente.

Essas reflexões são necessárias ao Projeto Político-Pedagógico institucional, em que, pela própria etimologia da palavra “projeto”, são analisadas, com a participação de representações de professores, alunos, funcionários, família, comunidade local, as *projeções* e *metas* de formação humana, que inspiram os propósitos da formação educativa e dos procedimentos didáticos e curriculares a serem adotados de modo coerente com esses propósitos.

As “imagens de homem” (consideradas em sua pluralidade) e os valores que nelas se projetam poderão estar, desse modo, clarificados nas reflexões e nas referências ao que se prevê e propõe no Projeto Político-Pedagógico institucional. E a escola não ficará, então, ao sabor de imagens ideais, que não são visibilizadas e submetidas à discussão do coletivo docente, a *exemplo* das que, circulando, ou não, nas fontes midiáticas, refletem intenções de consumo, poder e sucesso hegemônico. Visibilizar e refletir sobre essas imagens podem ser, portanto, meios de construir, em seu lugar, referências fundamentadas e contextualizadas de valores de justiça, equidade, sensibilidade social. Essas referências correspondem ao que se espera da natureza axiológica da educação e da sua intencionalidade.

4. Considerações finais

A formação docente continuada é processo apropriado a reflexões sobre as práticas no contexto e circunstâncias em que elas se realizam. Os temas filosóficos da educação podem iluminar, ampliar e aprofundar as perspectivas, propósitos e efeitos dessas reflexões.

A formação continuada propicia aos docentes rever princípios e premissas subjacentes às propostas que se apresentam no Projeto Político-Pedagógico da escola. Trata-se, portanto, de um processo permanente de estudo, a ser valorizado e priorizado no interesse, não só da

atualização do conhecimento e da literatura e pesquisas que a contemplam, como também das reflexões que acompanham essa atualização. O pensamento filosófico, em cujas características se inclui a de ser um pensamento sistemático, crítico, radical, ou seja, que procura ir à raiz das questões, é um requisito à proposta reflexiva e contínua da formação dos professores.

Em decorrência, *reafirma-se* a importância de que os temas filosóficos se constituam como referências ao estudo dos elementos das práticas didáticas e curriculares cotidianas, buscando-se subsídios ao seu aperfeiçoamento. Essa importância se justifica pela ampliação dos significados que as reflexões filosóficas oferecem.

As reflexões sobre “imagens de homem” que, implicitamente, possam estar conduzindo o foco da educação admitem também a crítica ao idealismo. O estudo de Ozmon e Craver (2004) é um dos que abordam o princípio de que a centralidade da crítica ao idealismo encontra-se nas verdades universais e eternas e na herança cultural a ser transmitida pelas gerações. Nessa crítica, é focalizada a pouca atenção à dinâmica dos fatos reais, a ser acompanhada pela construção contextualizada e crítica do conhecimento.

A crítica ao idealismo encontra também sustentação em estudos como o de Konder (2006), cujas análises são fundamentadas no aparato teórico marxiano sobre trabalho, capital, poder econômico, a serem levados em conta na visão e compromisso sociopolítico da educação.

São muitas, portanto, as nuances de análises que reforçam os argumentos sobre a importância do processo reflexivo de formação docente na escola, realçando-se, nesse processo, as contribuições dos temas filosóficos da educação, entre os quais se consideram, de modo especialmente instigante, a “imagem de homem” e suas possíveis relações com premissas que se insinuam nas práticas adotadas na escola.

Reafirma-se, então, a importância de que os critérios que orientam os procedimentos sejam visibilizados e refletidos, a partir de elementos do contexto real da sociedade e da escola, assim como das informações que as práticas cotidianas oferecem às reflexões docentes, na dinâmica continuada de ação-reflexão-ação.

Assim, quando, no movimento da prática à teoria e da teoria à prática, emergem questões dos impasses cotidianos da escola, da sala de aula, e os seus temas são requeridos nos encontros de formação docente continuada, no interesse do aperfeiçoamento e da visão mais abrangente, crítica e perspicaz de procedimentos e seus propósitos, é sugestivo indagar sobre “imagens de homem” que, possivelmente, estejam presidindo e precedendo esses propósitos, *de modo a revê-los*, à luz do princípio de que as tensões e apelos sociais, suas circunstâncias e

fatores, constituem elementos significativos do contexto das práticas educativas e das reflexões dos docentes que as realizam.

Nesse sentido, pondera-se sobre o reconhecimento da “imagem de homem” como tema a ser problematizado na educação, uma vez que incorpora perspectivas expressivas de valores sociais, políticos, éticos, além de outros, que têm profundas implicações em cada decisão e cada ato pedagógico, que se sucedem e se renovam na reconstrução cotidiana da escola.

Enfim, o que se sinaliza, essencialmente, neste artigo, é o potencial de reflexões, indagações, questionamentos, que a “imagem de homem” contém e oferece aos educadores, no interesse de clarificarem questões candentes da proposta de formação humana que assumem no exercício do magistério. *Não* se trata de adotar um “modelo ideal de homem” como propósito e protótipo da educação, mas de pensar, mais amplamente, a relação entre práticas de ensino, aprendizagem, conhecimento, escola, sociedade e os elos de *valores humanos* que se constroem nos fios dessa relação.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARRIGUCCI JUNIOR, D. **O escorpião encalacrado**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BURKE, P. **The historical anthropology of early modern Italy: essays on perception and communication**. New York: Cambridge University Press, 2005.
- FURLANETTO, E. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2006.
- GILES, T. R. **A filosofia e as ciências exatas ou naturais**. São Paulo: EPU, 1995a.
- _____. **A filosofia: origem, significado e panorama histórico**. São Paulo: EPU, 1995b.
- _____. **Dicionário de filosofia: termos e filósofos**. São Paulo: EPU, 1993.
- _____. **Estado, poder e ideologia**. São Paulo: EPU, 1985.
- _____. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- _____. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1988.
- _____. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.
- _____. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- _____. **Jerusalém e Atenas**. São Paulo: EPU, 2000.
- _____. **Nietzsche: no limiar do século XXI**. São Paulo: EPU, 2003.
- _____. **O que é filosofar?** São Paulo: EPU, 1984.
- _____. **Ramos fundamentais da filosofia: lógica, teoria do conhecimento, ética, política**. São Paulo: EPU, 1995c.
- _____. **Teologia: perspectivas**. São Paulo: EPU, 1990.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidades e profissão**. Campinas: Papirus, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KONDER, L. **Filosofia e educação: de Sócrates a Harbemas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.
- LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MATURANA, H; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFScar, 2003.

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

OZMON, H. A.; CRAVER, S. M. **Fundamentos filosóficos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

PINTO, M. da C. **Um elogio do ensaio**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.