



Revista Científica Indexada Linkania Júnior - ISSN: 2236-6652

Ano 2 - Nº 4 – Setembro/Dezembro de 2012

TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE DURANTE O SÉCULO XX
TRAJECTORY OF THE TEACHING PROFESSION DURING THE
TWENTIETH CENTURY

Ramires Santos Teodoro Carvalho¹

RESUMO: O texto apresenta saberes necessários para os profissionais da educação, a formação da identidade do professor (reflexivo e pesquisador), apreender as concepções acerca do ensino e a importância em desenvolver competências para ensinar. Analisar as práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e contínua de professores e sua identidade profissional, tendo como base teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática.

ABSTRACT: The text presents knowledge that is necessary for professional education, the formation of the teacher's identity (reflexive and researcher), apprehending the conceptions about teaching and the importance of developing skills to teach. To analyze the teaching practices as a way to rethink the initial and continuing teacher's formation and their professional identity, based on theoretical and methodological the question of knowledge that constitute the teaching and the development of the procedures of teacher reflection about practice.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial e Contínua; Professor Reflexivo; Identidade; Saberes da Docência.

KEYWORDS: Initial and Continuing Formation; Reflexive Teacher; Identity; Knowledge of Teaching.

¹ Graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia de História e Geografia pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail do autor ramirestcarvalho@hotmail.com. Orientador: Cleide Augusto.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo a contextualização do problema, dificuldades, erros, acertos durante o século XX e no terceiro milênio que adentramos, cujo cenário encontra-se marcado pela progressividade da revolução científica, pela agilidade das transformações socioculturais, faz-se necessário um ensino científico objetivo para todos. Nesse caso, torna-se obrigatório uma visão para aquele que ensina: o professor, para suas compreensões acerca do ensino e do ser professor de profissão, isto é, aproximar-se dos mecanismos que lhe permitam abordar o ensino e todo o seu contexto circunstancial.

Portanto, em face ao que foi exposto, justifica-se direcionar o nosso olhar a esta problemática, visando atentar a ruptura e visão externa, do conjunto de reproduções criadas em sua pluralidade a partir de ideias estereotipadas, rebaixando a atuação do professor como um mero técnico reproduzidor de conteúdos e esquemas de aprendizado.

1 CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO

A definição de ‘Professor reflexivo’ vem sendo extensamente discutido nos meios educacionais de diversos países, inclusive no Brasil, a partir dos anos 90, do século XX.

O professor norte-americano John Dewey (1859-1952), caracteriza o pensamento reflexivo como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes.

O pensar reflexivo compreende uma condição de dúvida, hesitação, ambiguidade, ato de pesquisa e requer indagação, buscando constatar a resolução da

dúvida. Para Dewey (1979, p. 24) “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

Segundo Holec (1979, p.26), o conceito de aprendizagem autônoma é a competência para administrar a própria aprendizagem o que implica em: “Ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes”.

Podemos observar que a partir da discussão e reflexão anexa começam a emergir novas propostas para a reconstrução da prática pedagógica. Segundo Freire (1996), a formação permanente dos professores é fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Importante salientar que para a melhoria do ensino e suas bases estão assentadas na formação dos professores. São eles os responsáveis pela ação educativa e pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A formação do professor por meio da prática reflexiva tem como objetivo crucial trazer a consolidação da autonomia profissional.

Alarcão (1996), mostra-nos que os pensamentos do professor Donald Schön ajudaram para que a efígie do professor fosse mais ativo, autônomo e crítico e pudesse fazer suas escolhas questionando aquela do profissional cumpridor de ordens que procedem da sociedade.

Neste sentido, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de refletir, analisar, questionar sobre sua prática para agir, e agindo, não seja mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Consequentemente, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de forma autônoma agir com inteligência e flexibilidade, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

As estratégias de formação reflexiva fazem referências com princípios de formação que Vieira e Moreira (1993) definem como enfoque no sujeito, enfoque nos

processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática e introspecção metacognitiva.

Professor Schön (1995), considera a prática profissional como oportunidade para construção do conhecimento que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o pesquisador, a atuação do educador envolve conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão-na-ação (metamorfosear o conhecimento prático em ação); e reflexão-sobre-ação e reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

Zeichner (1993) diz que a reflexão otimizada por Schön emprega-se a profissionais individuais, cujas metamorfoses que conseguem operar são emergentes: os professores não conseguem modificar as situações além das salas de aula. Para alguns autores Schön tinha consciência das limitações dos profissionais reflexivos, por não especificar os pensamentos sobre a linguagem, sistemas de valores, método de compreensão e a forma de definição do conhecimento. Os princípios fundamentais para que os professores consigam mudar a produção do ensino, segundo ideais de igualdade e de justiça. Portanto, não basta apenas à reflexão, é necessário ao professor, competência para intervir nas situações concretas e reduzir tais problemas. Os professores não refletem sobre a metamorfose, pois, são condicionados ao contexto em que atuam. Nesse sentido, considera-se que a óptica de Schön é reducionista e limitante por evitar contextos institucionais e conjecturar a prática reflexiva de modo individual.

Os professores exercem um papel eminente na estruturação e produção do conhecimento pedagógico e estas ações refletem na instituição, na escola, no aluno e na sociedade em geral. Desta maneira, o professor tem papel ativo na educação e não um papel simplesmente técnico que se limita à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria identidade profissional. Isso nos mostra que a profissão docente é uma tarefa exímia para intelectuais e implicam num saber fazer (Santos, 1998).

2 REFLETIR NA AÇÃO, SOBRE A AÇÃO E SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO

As ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se na década de 1980 (BRASIL, 1999). A partir da década de 1990 a formação continuada passou a ser analisada como uma das estratégias indispensáveis para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; GARCIA, 1994, PIMENTA, 1994, ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

Baseado nos estudos desenvolvidos por Schön (1995), Alarcão (2003) Perez-Gómez (1992), foi possível organizar as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação.

Por isso, a postura reflexiva do professor não só requer o saber fazer, como também saber educar de forma consciente, para que suas práticas e decisões sejam tomadas para o favorecimento da aprendizagem do aluno. Segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.

Para o educador Paulo Freire (2001) a reflexão nada mais é que: fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Segundo Pimenta (1996) diretrizes e decisões político-curriculares, direcionam para a magnitude do triplo movimento sugerido por Schön, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, à medida que o professor compreende-se como profissional autônomo.

Refletindo sobre o tema, Pimenta (2000) nos mostra que o saber docente não é constituído apenas da prática, mas também pelas teorias da educação. A teoria tem magnitude crucial na formação dos docentes, pois concede aos indivíduos diferentes pontos de vista para uma ação contextualizada, propiciando perspectivas de análise para que os professores conheçam os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais e de si próprios como profissionais.

O professor encontra-se em processo contínuo de formação, refletir sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. “Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 1997, p. 11).

É nessa contenda de trocas de experiências e práticas que docentes vão constituindo seus saberes como *praticum*, isto é, aquele que imutavelmente reflete sobre a prática

Para Freire (2001, p. 53) a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, que criticizar-se. Corroborando com essa ideia Freire afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

Segundo Lastória, (2004 apud MIZUKAMI et al. 2002), a premissa básica do ensino reflexivo, é a questão de analisar as crenças, valores e as hipóteses que os professores manifestam sobre seu ensino, matéria, conteúdo do currículo que trabalham, sobre seus alunos e sobre a própria aprendizagem que se pauta na prática docente.

A concepção de professor reflexivo não se exaure no contíguo da sua ação docente. De acordo com Alarcão (1992, p. 24-35)

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes

ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Pérez-Gómez (1992), referindo-se a Habermas, pontua que a transformação da prática dos professores deve dar-se, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase do professor não venha operar, estranhamente a separação da sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciado a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

No começo do século XXI, a escola é acareada com a necessidade de responder à democratização do sistema de ensino. Esse aspecto amplia a concepção de saber escolar e coloca-o em diálogo com o saber dos alunos e com a própria realidade nas quais as práticas sociais se desenvolvem.

Quando refletimos sobre a formação da identidade do professor nos reportamos a Pimenta (1999). A formação continuada, deve fomentar a apropriação dos saberes pelos docentes, no sentido à autonomia, para conduzir a prática crítico-reflexiva, contemplando o cotidiano escolar e seus saberes oriundo da experiência docente. Contudo, o conceito de formação continuada deve contemplar de forma coesa:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa

científica desenvolvida em diferentes campos do saber (ALVES, 1995 apud CARVALHO; SIMÕES, 1999, p.4).

Desta forma, a escola será o ambiente de formação do professor e a prática educativa o conteúdo dessa formação. A reflexão do professor pautará um “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002 p.28), assim como afirma Silva (2005 p.28), “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

A formação contínua de professores é afrontada como um *continuum* Lastória apud Mizukami et al. (2002). Dessa forma, a formação continuada coloca no cerne das atenções, o desenvolvimento pessoal e social dos formandos, desenvolvendo sua identidade profissional conforme suas experiências de formação social.

Os fatores que interferem sobre a educação e a profissão docente, apontam os principais desafios que o professor precisa vencer para conquistar a autonomia profissional.

Conceitos de ciência interdisciplinar apontam os benefícios, caso haja um dialogo entre as ciências, observando como as representações sociais estão presentes e interferem significativamente na prática educativa e na formação docente.

O principal objetivo do professor é buscar a consolidação da autonomia profissional mais ativa, crítica e reflexiva, capaz de avaliar e questionar a prática docente a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são impostas, capaz de ser livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula.

O professor de hoje não tem tempo para refletir suas ações na sociedade, em contrapartida, a sociedade também não tem tempo para o papel da profissão docente e a importância da mesma e, sobretudo, porque a sociedade, pós-industrial, nem sequer reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho.

3 GÊNESE E CRÍTICA DE UM CONCEITO

Segundo Kemmis (1985) a sala de aula é o lugar de experimentação e investigação, onde o professor é aquele que se dedica a refletir a melhoria dos problemas numa compreensão limitada, pois há influência da sociedade sobre suas práticas e ações, por conseguinte, o conhecimento o torna produto de contextos sociais e históricos. Nessa diretriz, Giroux (1997), afirma que a simples reflexão no labor docente em sala de aula é escasso para poder compreender os elementos que são regularizadores da prática profissional.

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social, da revisão permanente dos significados sociais e das tradições da profissão; assim como, da reafirmação de práticas ratificadas culturalmente e que permanecem significativas.

Segundo Garrido (2006), as práticas que resistem às inovações, estão repletas de saberes válidos da realidade; do confronto entre as teorias e práticas, da análise sistêmica das práticas à luz das teorias existentes. Portanto, a nova construção de teorias, significa que cada professor, na qualidade de ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, o modo a situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de saberes, suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

O desafio, posto aos cursos de formação inicial é de contribuir para o processo de “passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor, isto é, construir a sua identidade de professor”. (PIMENTA, 1996, p.19).

A influência da apropriação e produção das teorias para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados vem analisar a prática dos professores, considerando não somente a pluralidade social, heterogeneidade de saberes, como também a desigualdade nos sentidos sociais, econômicos, culturais e políticos. Assim, Carr (1995) direciona a transformação das características efêmeras das práticas dos professores para uma perspectiva crítica.

Giroux (1997, p.37) desenvolve a partir das limitações de Schön uma concepção de professor como intelectual-crítico, ou seja, a reflexão é uma interação coletiva para incorporar a análise dos contextos escolares no sentido da reflexão: “um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais”.

A escola e professores deixam de ser homogêneos e passivos e tornam-se agentes transformadores, assim, ao analisamos como estes podem desempenhar processos de interação nas quais a escola represente o lugar de reflexão crítica. As propostas educativas apresentam um discurso para preparar para a vida adulta com a capacidade crítica em uma sociedade pluralista. Em contrapartida, o labor do professor e a contextualidade da escola se estruturam para negar estas finalidades. Nesse paradoxo, os professores suportam as pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, com isso suas preocupações e perspectivas se reduzem a análise da sala de aula.

A centralidade do professor passou a ser a valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores como perspectivas importantes para compreender o seu fazer. Os professores não se reduziram às salas de aula, nem limitaram-se a executar currículos, ao contrário, elaboram, definem e reinterpretam-nos. Assim, *a priori* de elaborar pesquisas para a compreensão da atividade docente nos processos de construção da identidade, personalidade e desenvolvimento da profissionalização, para o desenvolvimento do status e liderança.

Partindo da ótica conceitual levantada em torno do professor reflexivo, empregamos a valorização e o desenvolvimento dos saberes, quão a valorização como sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimentos, colaborar nas decisões da gestão escolar, mediando à compreensão para a reinvenção da escola democrática.

Ser professor exige a valorização de formação no trabalho crítico-reflexivo, na práxis que realiza e nas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria proporciona pistas e chaves de leitura, mas isto não expressa ficar ao nível dos saberes individuais. Pimenta (1996) nos mostra que a primazia da formação inicial passa por três tipos saberes: saberes de prática reflexiva, teoria especializada e saberes de militância pedagógica.

O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

A análise realizada no texto nos mostra quão grande contribuição à reflexão valoriza o exercício da docência, os saberes do professor, o trabalho coletivo e das instituições escolares enquanto espaço de formação contínua. Isso evidencia que o professor produz conhecimento a partir da prática, desde que a sua investigação reflita intencionalmente sobre a prática, sistematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. Portanto, como pesquisador de sua própria prática.

Os seguintes problemas apresentados criticam uma perspectiva individualista da reflexão, ausência de criticidade potenciadores de uma reflexão crítica, a demasiada ênfase nas práticas, a impossibilidade da investigação nos espaços escolares e a limitação dessa, nesse contexto. Essas críticas emergem das análises teóricas dos diferentes autores, a partir delas é possível propor possibilidades de superação desses limites sintetizados.

Fica evidente que estamos falando de uma política de formação e exercício docente que engrandece os professores e as escolas como capazes de pensar, que articulam os saberes científicos, pedagógicos e do conhecimento na construção e na proposição das transformações necessárias para as práticas escolares e às formas de organizar o espaço de ensinar e aprender, responsabilidade com ensino de resultados e qualidade social. Os professores não são meros executores e cumpridores de deliberações técnicas e burocráticas gestadas de fora. Dessa forma, investimento na formação inicial, no desenvolvimento profissional e investimentos nas escolas, a fim de que formem ambientes capazes de ensinar com qualidade. Segundo Garrido (2006), é necessário à instituição escolar, ser local reflexivo-pesquisador e espaço de análise crítica de suas práticas. A sólida formação, só poderá ser desenvolvida pelas

universidades compromissadas com a formação inicial e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Dessa maneira, exprimimos um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola companheira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, para que seja mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de professor reflexivo delineada no texto, permite uma análise crítica contextualizada de superar as limitações, afirmando como um conceito que requer o acompanhamento de políticas públicas coerentes para sua efetivação.

Neste sentido, a intervenção no processo de formação dos professores em que as escolas, como instituição principal, desenvolvam ambientes democráticos e crítico, busquem a reflexão e a prática com a missão de educar os alunos para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Corroborando com essa ideia, Freire (2002, p.68) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Finalizamos destacando a formação dos professores apenas para podermos ter uma premissa sobre a necessidade de investir cada vez mais em situações que promovam a qualidade na Educação, abrangida aqui como a melhoria da formação dos professores. Enfim, outro mundo é apetecível e possível para a Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. **Revista da Escola Superior de Educação de Santarém**, p. 24-35, 1992.

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula.** Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de professores.** Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.

CARR, Wilfred. Uma teoría para la educación – hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1995.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora?** Artigo publicado em CD-room da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores. Caxambu, MG: 1999.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000).** Porto: Editora Porto, 2002.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCÍA, Marcelo G. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

GARRIDO, Selma; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning.** London: Pergamon Press, 1979.

HOLEC, H. (1989) Les apprentissages auto-dirigés In : **Les États Généraux des Langues,** Paris, p. 26-29 AvriL, 1989.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In BOUD, D. ; KEOGH, R. ; WALKER, D. (eds.). Reflection. Turning experience into learning. Londres : Kogan Page, 1985.

LASTÓRIA, A. C.; GONÇALVES, A. R.; OLIVEIRA, A. R. (2006) Saberes y prácticas docentes con el uso de atlas municipales escolares. In: GOMEZ RODRIGUEZ, A.E.; NUÑEZ GALIANO, M. P. (org.) **Formar para investigar, investigar para formar endidáctica de las ciencias sociales.** Málaga, AUPDCS - Digarza, p. 245-254.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas: Cedes, n. 68, p. 239-277, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Comprender y transformar la escuela. Madri: Morata, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G.(org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação de professores: saberes e identidade. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A pesquisa em Didática. **Anais do X Endipe.** Rio de Janeiro, jun. de 2000. Disponível em: <<http://sites.uol.coi-n.br/smonteiro/anped>>. Acesso em jun. 2012.

PIMENTA, Selma; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor. In: MARIN, Alda I. (org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX Endipe**. Águas de Lindóia, v. III, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, F; MOREIRA, M. A. **Para além dos Testes**. A Avaliação Processual na Aula de Inglês. Braga: Universidade do Minho, 1993.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.