

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA: CAMINHOS A DESBRAVAR

BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES

O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre a formação de professores numa perspectiva reflexiva. Nesse sentido, a formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psico-pedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas de ação docente e diretrizes educativas orientadoras das atividades da sala de aula e extra-sala de aula. Entretanto, a compreensão e a reflexão permanente das questões: o que é formar professores? que papel o professor formador de professores desempenha nas atividades de formação do professor? quais os referenciais teóricos que embasam sua ação docente, como professor formador? favorecem a solidez e a coerência do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na formação do professor e a busca da unidade teoria/prática, objetivando uma ação docente, cuja orientação e suporte é a ação-reflexão-reação-ação. Nesse contexto, a reflexão ilumina as atividades formadoras dando sentido e significado ao saber fazer, sabendo explicar o que faz, pensando no que faz na medida que está atuando refletindo permanentemente antes, durante e após ação para realinhamento das decisões e ações subsequentes. Assim, a ação docente considera os novos dispositivos e práticas de formação que não se projetam na idéia de contemplação e de realização de atividades mecânicas, ritualista, repetitivas, sem crítica avaliativa, cujo interesse formativo se vincule na licença legalizada para o exercício do magistério. Portanto, formar professores na perspectiva reflexiva considera o homem como ser que pensa, sente e age, cuja cidadania transforma, liberta e transcende.

A formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psico-pedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas orientadoras da ação docente fazendo dessa ação uma prática consciente e crítico-reflexiva. Portanto, as concepções do professor forma-

dor, relativas à educação, formação, escola, ao professor, ao ensino, à aprendizagem, são fundamentais como ponto de referência e como guia das ações docentes, principalmente as da sala de aula.

Assim, a prática docente do professor formador necessita estar orientada nas respostas dadas a três questões que consideramos básicas nesse processo formador:

1. O que é formar professor?
2. Que papel o professor formador de professor desempenha nas atividades de formação do licenciando?
3. Quais os referenciais teóricos que embasam sua ação docente?

A compreensão e a reflexão permanente dessas questões favorece a solidez e a coerência do processo ensino-aprendizagem, na formação do professor e a busca da unidade teoria/prática, objetivando uma ação docente, cuja orientação e suporte se fixa na ação-reflexão-ação. No exercício profissional, esse tipo de ação docente representa o ato de ensinar reflexivo e tem sentido de saber fazer, sabendo explicar o que faz; pensar no que faz na medida que está atuando. Refletindo antes, durante e após a ação para reencaminhamento de ações e decisões subseqüentes. Esta é a perspectiva da formação, segundo Schön (1998), que supera os moldes do currículo normativo (ciência – aplicação – estágio), que não dá respostas às situações que emergem no dia-a-dia, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer não estão ainda elaboradas.

Nesse sentido, a ação docente, segundo Garcia (1997), considera os novos dispositivos e práticas de formação de professores. Essas novas perspectivas têm como modelo de formação a reflexão do professorado (aqui o licenciando em formação) sobre a sua prática docente (como profissional ou como aluno), que lhe permita repensar sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as suas próprias atitudes.

Essa nova concepção da atividade docente tem dois aspectos estruturantes, em Garcia (1997):

- para os alunos “aprendizagens construtivas e participativas, investigativas, trabalho com a diversidade;

- para os professores – elaboração desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares, atividades de inovação.

É uma concepção diferente de formação do professor, em que a

[...] atividade cotidiana da sala de aula está próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho em equipes docentes numa dimensão participativa, flexível e ativa/investigativa (GARCIA, 1997).

Para esse estudioso dos problemas da educação, a formação do professor assume posições epistemológicas, ideológicas e culturais relativas ao ensino, ao professor e aos alunos. Diante dessa perspectiva,

[...] deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO, 1990).

Nesse sentido, Feichner (apud Garcia, 1997) indica como conceito de paradigma de formação do professor mais útil à formação do professor:

[...] uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores (FEICHNER, 1983, p.3).

Assim, para pensar a formação de professor nessa direção consideram-se dois aspectos básicos indicados por Garcia (1997):

[...] a formação do professor é um continuum, considerando que a qualidade do ensino se fortalece permanentemente pela conexão entre os currículos da formação inicial (pré-profissionalização) e o currículo da formação contínua (aperfeiçoamento e atualização profissional); outro aspecto é o princípio de indagação-reflexão que analisa as causas e consequência da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula. Por-

tanto, consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reforma-se transformando as práticas que a constituem (REMMUS, 1989, p. 74 apud GARCIA).

Pode-se também desenvolver a formação do professor de forma que nessa formação não se projete a idéia de contemplação e de realização de atividades, mecânicas, ritualistas, repetitivas, sem crítica avaliativa, cujo interesse formativo se vincule na licença legalizada para o exercício do magistério.

Assim, formar professor é antes de tudo considerar que o homem é um ser que pensa, sente e age e por isso a ação formadora deve pautar-se na ação-reflexão-reação-ação, considerando que o ser humano em suas ações pessoais ou profissionais (pensar, sentir, agir) faz reflexões permanentes, conscientes ou não. Daí a importância do ensino reflexivo, em qualquer nível de ensino, prioritariamente na formação profissional da educação, considerando que a ação do professor formador influencia a qualidade do ensino ministrado em sala de aula.

Nessa perspectiva, Garcia (1997) indica um conjunto de destrezas ou habilidades que o professor deve dominar, caracterizando o modelo de ensino reflexivo descrito por Pollard e Tann (apud GARCIA, 1987):

[...] destrezas empíricas: capacidade de diagnóstico tanto em nível de sala de aula como da escola. Implica a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos);

destrezas analíticas: capacidade para analisar dados descritivos, compilados e, a partir deles, construir uma teoria;

destrezas avaliativas: se prendem com o processo de valorização, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;

destrezas estratégicas: capacidade de planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;

[...] destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;

destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

O entendimento e a prática dessas destrezas não são suficientes para formar o professor na perspectiva reflexiva. Para que esse novo modelo de formação se efetive, é necessário a formação de atitudes reflexivas. Acerca destas atitudes reflexivas, Dewey (1930), já se referia afirmando que "o mero conhecimento do método não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar" (1989).

No âmbito desta questão, Krogh & Crews (1989), Ross (apud GARCIA, 1987) indicam três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo:

- a) **Mentalidade aberta** que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias, ou seja, escuta, respeita diferentes perspectivas, presta atenção as alternativas, nativas, indaga as possibilidades e erro e de acerto, examina as razões do que se passa na sala de aula, investiga evidências conflituosas, procura várias respostas para a mesma pergunta, reflete sobre a forma de melhorar o que existe;
- b) **Responsabilidade intelectual** que assegura a integridade, isto é, "a coerência e a harmonia daquilo procurando os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários";
- c) **Entusiasmo**, referido por Dewey, descrito como a predisposição para afrontar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Para os autores supracitados, essas atitudes constituem os objetivos dos programas de formação de professores, cujas estratégias e atividades devem possibilitar a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva.

## A Reflexão na escola de Formação de Professores

Diante desse ideal teórico perguntamos: é possível refletir na escola de formação de professores? Acreditamos que sim. Essa possibilidade é iniciada com uma reflexão para responder com entendimento, senso crítico, autonomia, entre outras coisas, três questões que nos consideramos o alicerce da prática reflexiva: o que é refletir? o que é ser reflexivo? quem deverá ser reflexivo?

Iniciemos, então, com o conceito de reflexão como processo para agir autonomamente, reaprendendo a pensar com a capacidade de discernimento entre a informação válida ou inválida, para organizar o pensamento e a ação em função da sociedade do conhecimento, consequentemente da aprendizagem, na sociedade da informação e da comunicação: aberta, globalizada, complexa, contraditória, que exige dos seus profissionais competência para avaliação e gestão dos conhecimentos, dos saberes, dos avanços tecnológicos, e outros, porque, conforme Alarcão (2002), para conhecer é preciso pensar, para intervir é preciso compreender.

Nesse sentido, o papel da escola é o de funcionar como sistema aberto, pensante, flexível, interativo, atualizado e contextualizado, que exige mudanças no papel do aluno que salta da situação de só aprender, passando a gerir e a relacionar informações transformando-as no seu conhecimento, no seu saber.

O papel do professor nesse modelo de formação de professores é de mediação orquestrada e não linear, estruturador e animador da aprendizagem, o que implica que a sala de aula deixa de ser um espaço onde se transmite conhecimentos passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento, desenvolvendo o espírito científico, o gosto pelo saber, a criatividade e o sentido de responsabilidade, ou seja, melhor preparação para a vivência no mundo supercomplexo, incerto, injusto, pela construção da capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa (professor/aluno/escola).

Essa forma de ação docente, pautada na reflexão, foi iniciada em 1933 ,pelo filósofo americano John Dewey,

que afirmava ser “a reflexão uma forma especializada de pensar”. Nessa perspectiva ser reflexivo

[...] implica numa perscrutação ativa, voluntária persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidência os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Ser-se reflexivo é ter capacidade de utilizar o pensamento, como atribuidor de sentido (ALARCÃO, 1996. p. 175).

Portanto, a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamentos e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Nesse contexto, ao sujeito em formação, como pessoa que pensa, dá-se-lhe o direito de construir o seu saber.

Quem deverá ser reflexivo? Professor e Aluno, reconhecendo a riqueza da experiência que reside na prática. O professor como coordenador principal desse processo “faz de sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação” (ALARCÃO, 1996). O professor tem um papel importante na produção e estruturação do conhecimento, porque reflete, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Assim, compreende-se o conceito de professor como prático reflexivo, reconhece-se a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais, o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação (ALARCÃO, 1996).

Essa compreensão do processo reflexivo de ensinar demanda mudanças de atitudes e faz o entendimento de que Educar e Ensinar são processos interativos para pensar, agir e avaliar. Por isso, a ação docente implica formação que na perspectiva de Morin requer organização do pensamento para compreender e poder agir.

Para melhor compreendermos e sistematizarmos essas idéias, podemos refletir sobre O Pensamento Prático Reflexivo do Profissional da Educação segundo propõe Donald Schön (2000), estruturado no quadro a seguir:

**Conhecimento na ação saber-fazer – sabendo explicar o que fazer**

- Componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no saber fazer.
- Há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas.

**Reflexão na ação – pensar no que fazer a medida em que atuamos**

- Processo de diálogo com a situação problemática.
- Sujeito é afetivamente envolvido pela relação que pretende modificar.
- Aprende o processo dialético da aprendizagem.
- Constante diálogo que indica a construção de uma nova teoria.
- Não se limita a copiar estratégias e procedimentos já prontos. Cria seus próprios meios (construção do conhecimento).

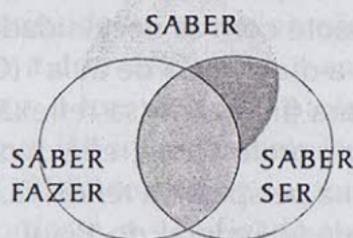
**Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação reflexão posterior a ação**

- Reflexão realizada que liberta do condicionamento imposto pelas situações práticas.
- Analisa e compreende a prática após sua realização, permitindo que ela seja construída.
- Considera não só as características da situação problema, mas também os procedimentos, metas, meios utilizados na fase de diagnóstico.
- Analisa: conhecimentos na ação e reflexão na ação-confrontando a situação problema e o contexto.
- Constrói uma teoria adequada ao contexto e elabora a ação também adequada.

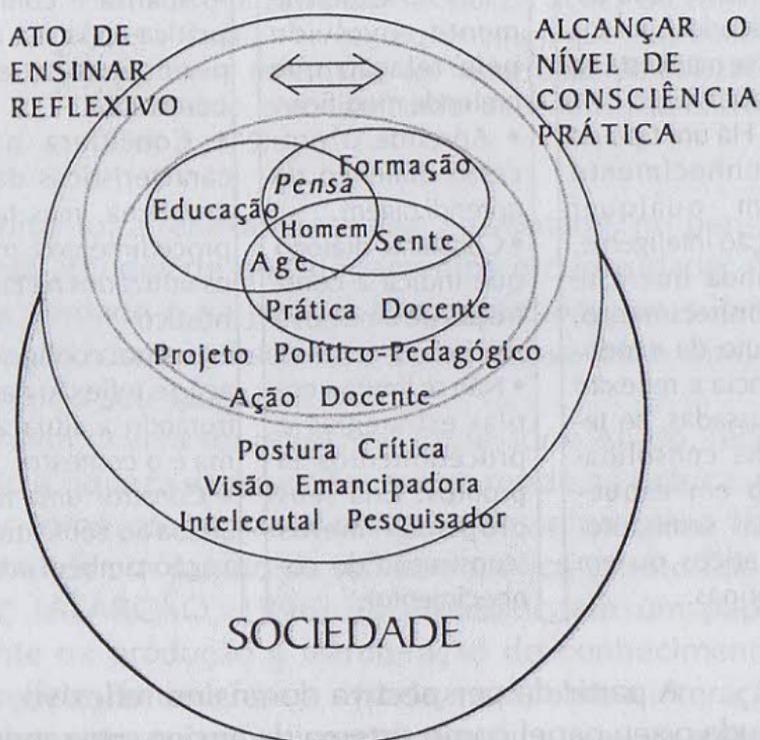
A partir da perspectiva do ensino reflexivo, a escola muda o seu papel como sistema de ensino, passando a exercitar a crença na transformação social, na construção da formação do professor coletivamente (professor/aluno/comunidade), na docência para a emancipação (saber, pensar, agir) caracterizando a escola e o ensino de qualidade como compromisso político-pedagógico equilibrado nas dimensões de fazer pedagógico, pela intersecção e na interdependência da importância dessas dimensões como fica evidenciado no gráfico abaixo:

ESCOLA DE QUALIDADE = COMPROMISSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Dimensões do Fazer Pedagógico



Portanto, uma escola que promove mudanças, integração e coletividade, discute os resultados do trabalho encaminhando as soluções aos conflitos evidenciados e avalia da competência técnica ao compromisso político, porque o ato de ensinar reflexivo implica em alcançar o nível de consciência da práxis demonstrada no gráfico a seguir:



Diante do exposto, acreditamos que é possível refletir na escola desde que se modifiquem (individualmente e coletivamente) os paradigmas de formação, adote-se uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações profissionais, com os sucessos e com os fracassos, com o pensamento próprio e o dos outros, ou seja, a escola, como indica Alarcão (2000), passa a ser uma escola do sim e do não, da prevenção ao invés da repressão, do espírito de colaboração e não de guerra, de poder ou competitividade, da curiosidade, da criatividade, enfim de convivência saudável e de cooperação sem esquecer de que “ser professor é defrontar-se incessantemente com as necessidades de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula” (CHARLOT, 2001).

Portanto, para finalizar essa reflexão sobre a possibilidade de se formar professores reflexivos apresentamos o perfil do professor na perspectiva reflexiva, na visão do nosso aluno da Universidade Federal do Piauí:



Perfil do Professor na  
Perspectiva Reflexiva  
Visão do Aluno

1. Desenvolve bom relacionamento com os alunos;
2. Facilita a compreensão e desperta a curiosidade do aluno e o envolve no trabalho docente;
3. Profissional com comprometimento social e imensurável responsabilidade na contribuição da formação da cidadania do aluno;
4. Trabalho voltado para a realidade social e educacional;
5. Tem entusiasmo, é otimista e acredita nas possibilidades do aluno;
6. Tem humildade, porque sente necessidade de crescimento e desenvolvimento pessoal buscando novos conhecimentos e aperfeiçoamento contínuo e permanente;
7. Carrega consigo competências de fazer perceber e criticar a sua prática;
8. Possui capacidade intuitiva, autônomo, capaz de tomar decisões diferenciadas e criativas;
9. Conduz o aluno a fazer reflexões pessoais e profissionais;
10. Consolida mudanças culturais;
11. Utiliza o pensamento e as idéias de maneira ordenada e científica;
12. Adota postura investigadora para encontrar possibilidades de novos caminhos;
13. Não define limites à liberdade de busca do saber, do saber fazer e do saber ser.

Como podemos perceber, o ideal pode se efetivar no real da prática pela utopia dos que vivenciam as experiências, avaliando seus resultados e, conseqüentemente, indicando caminhos para o aperfeiçoamento da difícil tarefa de ensinar.

Somos convictos de que é possível refletir e promover o ensino reflexivo na escola de formação de professor, praticando-se a curiosidade, a exploração, a descoberta, a partilha, a paixão, a competência e a sensibilidade. Tudo porque entendemos a formação do professor como sendo essa construção, que tão inteligentemente descreveu a professora Carvalho (1998) comparando com maestria às coisas culturais do Nordeste, o significado e a responsabilidade

de formar professores nos embates pedagógicos daqueles que são responsáveis pela estruturação, operacionalização e mediação orquestrada da construção dos saberes para ensinar do licenciando:

[...] a construção do saber para ensinar é tecido como rendas de bilros, às vezes, rapidamente num entrelaçar velozes e seguros de dedos flexíveis e ágeis: às vezes, devagar, compassado, paciente, ponderados, verdadeiros momentos de reflexão diante de um desenho complicado de puxa-encolhe no estica-afrouxa dos fios sedosos ou ásperos da linha que se vai entrelaçando suave na invenção criativa da trama urdida (CARVALHO, 1998, p. 158)

Portanto, formar professores não é ser mero transmissor de conhecimentos, mas um exercício profissional com responsabilidade social, competência e dignidade, entendendo que essa formação deve resultar do cruzamento de três variáveis essenciais:

- a) Os objetivos definidos pelo curso que forma o professor e;
- b) As possibilidades de aprendizagens do licenciando, considerando os diferentes fatores e situações reais da formação específica, formação pedagógica e de sua prática docente.
- c) Exigências/solicitações que a vivência profissional põem ao professor no exercício de sua ação pedagógica.

Sabemos que os saberes da formação inicial não dão conta da preparação profissional; entretanto, para entendimento de que os saberes do professor são plurais, heterogêneos, temporais, situado contextualizado e continuados nos faz reconhecer a importância da condição pré-profissional da formação. Nesse sentido, as aprendizagens da formação docente inicial devem ser construídas observando a curiosidade que valoriza a dinamicidade e a provisoriedade do conhecimento aprendendo a questionar, a expressar-se, a enfrentar desafios, a discutir e ter capacidade para conviver com as adversidades do processo educacional.

## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANAIIS DO X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos – programas resumos; painéis e pôsteres*, Rio de Janeiro: 2000.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. *(Lei das diretrizes e bases da educação brasileira nacional)*: Nova LDB (Lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/ DUNYA edição 1998
- CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel. *O Bom professor e sua prática*. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1989.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Tradução Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. Tradução de Anísio S. Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez: Brasília - DF: MEC: UNESCO, 2000.
- EDUCAÇÃO & REALIDADE; revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, (CEDES) Campinas, 1999. n. 69.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ática, 1996.
- GARCIA, Carlos Macêdo. A Formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998 (Coleção Fronteiras da Educação).
- GIMENO, Sacristán. J. *Consciencia y acción sobre la practica como liberación profesional de los profesores*. Comunica-

ção apresentada às jornadas sobre “Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”. Barcelona, 1990.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOISÉS, Lúcia Maria. *O Desafio de saber ensinar*. Campinas – São Paulo: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. A Formação contínua entre a pessoa professor e a organização escola. *Inovação*, Lisboa, n. 4, v. 1, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa – Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Portugal; Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução Júlia Ferreira. Porto Codex – Portugal: Porto Editora: 1994.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chettone Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Teresinha Azerêdo. *Ética e competência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. A Secretaria, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

\_\_\_\_\_. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.