

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ORIENTADOR DA RELAÇÃO TEORIA – PRÁTICA¹

Resumo _ Este artigo tem como objetivo propiciar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica do professor e sobre algumas possíveis razões pelas quais muitos acabam acreditando na existência de um grande e intransponível abismo entre o que a teoria aconselha e o que acontece de fato na prática. Nesta perspectiva, é necessário superar a dualidade entre teoria-prática, de modo a possibilitar situações em que o professor reflita coletivamente sobre a prática docente, não apenas a partir das teorias pedagógicas já existentes, mas também produzindo novos saberes. É no contato com o cotidiano escolar que o professor se depara com o abismo teoria-prática, com paradigmas formadores que não auxiliam no enfrentamento das questões e problemas de uma realidade social e escolar cada vez mais mutante. Assim, é no interior da escola que se apreende o significado de políticas e reformas, uma vez que seu sentido só se explicita quando interceptam as práticas e buscam modificá-las. Nesse sentido, Tardif (2001,p.15) esclarece que: (...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume a prática a partir dos significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber - fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Palavras – chaves _ Formação, teoria, prática reflexiva, mudança

ABSTRACT - This article has as objective to propitiate moments of practical reflection on the pedagogical one of the professor and on some possible reasons for which many finish believing the existence of a great insurmountable e abyss between what the theory advises and what happens of fact in the practical one. In this perspective, it is necessary to surpass the double felt between theory-practical, in order to make possible situations where the professor reflects collectively on the practical professor, not only from the existing, but producing also new pedagogical theories already to know. It is in the contact with the daily pertaining to school that the professor if comes across with the theory-practical abyss, with paradigms formadores that do not assist in the confrontation of the questions and problems of a social and pertaining to school reality each more mutant time. Thus, it is in the interior of the school that if apprehends the meaning of politics and reforms, a time that it's explicit direction alone if when they intercept the practical ones and they search to modify them. In this direction, Tardif (2001, p.15) clarifies that: (...) a profession professor is not only somebody that applies knowledge produced for others, is not only an agent determined for social mechanisms, is an actor in the strong direction of the term, that is, a citizen that assumes the practical one from the meaning that he himself gives to it, a citizen that possess knowledge and one to know - to make proceeding from its proper activity and from which it structure and guides.

Words - keys - Formation, theory, practical reflexiva, change

¹ Maria da Conceição da Silva Anselmo – Graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar _ UnP. Diretora do Ideal Colégio e Curso – Santo Antônio / RN, Supervisora da EJA (Educação de Jovens e Adultos) Escola Municipal Maria Umbelino de Melo – Santo Antônio / RN, Supervisora da Secretaria Municipal de Educação – Serrinha/RN.. E-mail ideal.icc @hotmail.com.br

1- INTRODUÇÃO

Exercer uma atividade docente nos dias de hoje é bem diferente de alguns anos atrás. Há algumas décadas acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje, a realidade é diferente. O mundo mudou, a sociedade mudou, as conquistas tecnológicas trouxeram e continuarão trazendo grandes inovações nos meios de produção, de entretenimento e de relações inter – pessoais. Essas inovações acabam por exigir cada vez mais da formação profissional e humana dos que pretendem ingressar ou se manter num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, em que o avanço tecnológico é fato consumado e incessante. Inserida nesse processo de tamanho dinamismo, a docência precisa ser constantemente questionada e reformulada para se adequar às sempre novas exigências do educando, visando a formá –lo como um cidadão consciente e capaz de ocupar um lugar nesse mundo globalizado e exigente pois “ (...) é certo que a formação de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores.” (Libâneo,2000:64). É exatamente este aspecto de formação e atuação do professor que o presente texto pretende abordar, tecendo alguns comentários sobre a atual situação do professor no contexto educacional para poder traçar um paralelo entre a realidade prática e o ideal teórico, almejando uma convergência com esses paralelos.

2- A TEORIA E A PRÁTICA

A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. Para melhor compreendê-la, necessário se faz distinguir a atividade docente como prática e como ação. Para Sacristán (1999) a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. E para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas

teóricos de leitura de mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições, com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática.

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são: a interação entre os professores, os alunos e o conteúdo educativo em geral para a formação do humano; as interações que estruturam o processo de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor; e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes.

Considerando que nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem, os meios existentes para realiza-los, os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, os saberes de referência de sua ação pedagógica faz sentido investir nos processos de reflexão na e das ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares. (Navarro,2000). Nesse processo. O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão, parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. Dessa análise crítica, a luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise da problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Pode-se supor, portanto, que, ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estrutura e orientar a sua atividade profissional. Por exemplo, ele se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. Uma grande parte das práticas disciplinares do professor inclui juízos normativos sobre as diferenças entre

o que é permitido e o que é proibido. Para atingir os fins pedagógicos, ele se baseia também em juízos decorrentes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais, assimiladas e interiorizada por ele.

Por fim, ele se baseia em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais.

Por isso, é importante desenvolver nos professores, habilidades para o conhecimento e a análise da escola, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Esse movimento pode ser melhor realizado em um espaço de formação continuada em serviço que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das experiências profissionais.

Até o início da década de oitenta do século XX, o paradigma de formação de professores pressupunha que os conhecimentos elaborados por especialistas distantes da realidade escolar deveriam ser repassadas aos professores da escola básica e reproduzidos por esses últimos. O fundamento de tal paradigma assentava-se na dicotomia teoria-prática, pois caberia aos especialistas elaborarem a teoria que seria praticada por professores reprodutores.

Para romper esse paradigma, é necessário superar a dualidade teoria-prática, de modo a possibilitar situações em que o professor reflita coletivamente sobre sua prática docente não apenas a partir das teorias pedagógicas já existentes, mas também produzindo novos saberes, estando engajado nas discussões recentes em torno da educação, analisando criticamente materiais didáticos disponíveis, enfim, assumindo um papel ativo diante do processo pedagógico que desenvolve, e não apenas se tornando um aplicador de receitas metodológicas.

Para Dewey, a formação da qualidade dos alunos consiste em fazê-los pensar por si mesmos, experimentando, na prática suas próprias teorias, pois o conhecimento deve ser constituído passo a passo, respeitando-se o ritmo dos alunos. Nesse processo, o professor exerce um papel muito nobre: o de facilitador de aprendizagem. Essa concepção acerca do aprendizado tornaria o processo de ensino aprendizagem bem mais interativo e divertido, portanto eficiente e enriquecedor.

Como compreender os fenômenos que permeiam o cotidiano escolar? Na sala de aula existem um ou mais professores, com formações diferentes, com distintas maneiras de ver a

vida e a escola, trazem sua própria bagagem histórica, pessoal, cultural e familiar; possuem personalidades individuais, com seus sentimentos e desejos; dominam um determinado conteúdo que lhes cabe ensinar.

A sala de aula se encontra em relação direta com outros sistemas de relação: as demais salas de aula, com seus alunos e professores, a direção com todo o seu corpo de assessoria pedagógica, a administração com seus funcionários e seus conteúdos de natureza técnico-burocrática e os serviços compreendendo as relações com o pessoal de limpeza e infra-estrutura. A partir dessa imagem pensemos em todas as relações que podem ocorrer nesse espaço durante um dia de aulas... e durante um ano.

É no contato com o cotidiano escolar que o professor se depara com o abismo teoria-prática, como paradigmas formadores que não auxiliam no enfrentamento das questões e problemas de uma realidade social e escolar cada vez mais mutante. Os saberes práticos que regulam a atividade profissional são adquiridos predominantemente nas experiências concretas nas aulas e na vida institucional.

2- O PROFESSOR COMO PRÁTICO – REFLEXIVO

Estudos apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. A expressão professor reflexivo, cunhada por Donald Schon, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão como adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, Donald Schon propõe que a formação dos profissionais não se dê mais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação, e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos do conhecimentos técnicos - profissionais.

O profissional assim formado, conforme a análise de Schon, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia –a –dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Valorizando a experiência e a reflexão, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schon propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização

desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor – pesquisador de sua prática. Assim, encontramos em Schon uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que os possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição.

As pesquisas nessa área têm caminhado dos estudos sobre a sala de aula, preocupadas em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares, para estudar as ações do docente. Exercer uma atividade docente nos dias de hoje é bem diferente do que era quando nossos pais estavam nas escolas primárias e secundárias (como se dizia na época). O mundo mudou, a sociedade mudou, as conquistas tecnológicas trouxeram e continuarão trazendo grandes inovações nos meios de produção, de entretenimento e de relações interpessoais. Essas inovações acabam por exigir cada vez mais da formação profissional e humana dos que pretendem ingressar ou se manter num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, em que o avanço tecnológico é fato consumado e incessante.

Inseria neste processo de tamanho dinamismo, a docência precisa ser constantemente questionada e reformulada para se adequar às sempre novas exigências e atender às necessidades do educando, visando a formá-lo como um cidadão consciente e capaz de impor um lugar nesse mundo globalizado e exigente.

Questionar e reformular a docência é uma tarefa tão difícil quanto importante e necessária a boa qualidade da educação, e sua realização só é possível com uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexivo deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois “(...) é certo que a formação de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores”. (Libâneo, 2000:64).

O conceito da prática-reflexiva do professor é um conceito originado no início do século passado com as teorias de John Dewey, um filósofo pragmático que se preocupava muito com os problemas da pedagogia de seu tempo. Entretanto, antes de falar especificamente sobre o conceito de prática-reflexiva, faz-se necessário conhecer um pouco mais de algumas das características da teoria pedagógica desse renomado pesquisador.

Bastante simpático à causa e às idéias construtivistas do ensino, Dewey, já naquela época, defendia que o professor não podia agir como único detentor do saber, disposto

somente a depositar parte do seu saber na cabeça de seus alunos, ou seja, para ele, o professor não poderia jamais agir como mero transferidor de conteúdos.

Para Dewey, a formação de qualidade dos alunos consiste em fazê-los pensar por si mesmo, experimentando, na prática, suas próprias teorias, pois o conhecimento deve ser construído passo a passo, respeitando-se o ritmo de cada aluno, com as experiências o mais próximo possível da realidade do estudante.

Nesse processo, o professor exerce um papel muito nobre: o de facilitador da aprendizagem, ele é uma pessoa muito mais próxima do aluno, preocupa-se em pesquisar e experimentar junto com o educando, à procura da mesma construção do conhecimento. Essa concepção acerca do aprendizado tornaria o processo ensino-aprendizagem bem mais interativo e divertido, portanto eficiente e enriquecedor.

A partir dessa concepção do processo ensino-aprendizagem, já foi formulado o conceito de professor como prático-reflexivo, originado na identificação e definição de Dewey para ater a reflexão ao ato de rotina. O ato de rotina é aquele guiado pelo impulso, tradição e autoridade presente nas pessoas que aceitam automaticamente como certas as opiniões mais geralmente aceitas sobre qualquer assunto, acatando de forma natural a realidade cotidiana das suas escolas e da vida, sem pensar que poderia ser diferente.

O ato reflexivo não é automático, implica intuição, emoção e paixão, é necessário a todas as pessoas que se preocupam em fazer o melhor do seu trabalho e para o seu trabalho. De acordo com Dewey, “é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que os justificam e das consequências a que conduz.” (Zeichner,1993:18).

Portanto, este deve ser o ato presente na vida pessoal e profissional de quem escolheu traçar o caminho do magistério. Como não é automática ou mecânica, a ação reflexiva requer um certo esforço e três pressupostos para que possa ser alcançada e fazer parte da vida de quem se preocupa e interessa por ela. Esses pressupostos são atitudes que devem ser tomadas na vida do profissional.

O primeiro deles é a “abertura de espírito ou o desejo ativo de se ouvir mais que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força.” (Zeichner,1993:18) em outras palavras é a disposição de deixar de lado a crença em que se é dono da verdade e que só a sua verdade importa.

O segundo pressuposto é a responsabilidade que, basicamente, é a reflexão a respeito dos efeitos do seu ensino sobre os conceitos, sobre o seu desenvolvimento intelectual e sobre a vida dos alunos, além de se preocupar com as conseqüências inesperadas do seu ensino.

A terceira atitude necessária a ação reflexiva no campo educacional é a sinceridade, isto é, o professor deve acreditar sinceramente no que faz, tendo plena consciência de que o seu trabalho representa (ou deveria representar) para o aluno e da importância que ele tem para o desenvolvimento satisfatório da sociedade, tomando como diretriz da sua profissão o espírito aberto e a responsabilidade, sem se esquecer de buscar seu próprio aprendizado e aperfeiçoamento.

A prática-reflexiva requer, portanto, um constante policiamento das atitudes do professor na sala de aula, mas, também fora da sala de aula, é preciso que o professor esteja sempre questionando as verdades correntes, fazendo-se perguntas como: De que maneira estou trabalhando? Para quem estou trabalhando? Por que trabalho dessa maneira? Alcanço os resultados pretendidos no meu trabalho? Gosto destes resultados? Enfim é necessário que o profissional nunca se sinta plenamente satisfeito com seu trabalho e suas atitudes perante ele, pois, ao incomodado, é muito mais fácil mudar e “()todo ser, porque é imperfeito, passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento(...)” (Hypolitto,2001:49).

Pode até ser bastante difícil obter uma postura tão crítica em relação a si mesmo e a sua profissão. Porém, a prática-reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o de reflexão, porque “para gerir nossas vidas, precisamos sempre de uma dose de rotina.” (Zeichner,1993:20).

Contudo, o que se pode concluir é que, comportando-se criticamente em relação a tudo o que o cerca , o profissional, docente ou não, tende a transformar a crítica, a reflexão, uma constante em sua vida, colocando como rotineiro e menos árduo o ato reflexivo, encontrando assim o almejado equilíbrio entre ato e pensamento, rotina e razão.

Pois a reflexão é um processo que deve ocorrer antes, durar depois da ação, ou seja, “*a reflexão deve ser na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.*” (Schon, 1992), haja vista que os práticos - reflexivos refletem sobre o que estão pensando a respeito de sua ação, colocando em discussão com outros práticos ou apenas fazendo experiências e mudanças de atitudes em sala de aula, tentando sempre ultrapassar as distâncias entre teoria e prática existentes no processo ensino-aprendizagem.

Só em decorrência do esforço em se adquirir a “rotina” da reflexão é que se poderá comparar a tarefa de se conseguir a junção entre teoria e prática. O primeiro passo a ser dado em direção a essa realização é olhar de forma crítica os saberes educacionais implantados no

trabalho ou na sua escola, examinando e melhorando essas teorias correntes no ensino que geralmente, não têm a sua origem dentro da sala de aula.

Segundo Schon (1992) “Há ações de reconhecimentos e julgamentos que sabemos levar a cabo espontaneamente(...) que nem temos consciência de que os aprendemos, mas damos conosco a fazê-los sem conseguir exprimir este saber na ação”, por isso o professor deve tentar tornar mais consciente estes saberes, que frequentemente, não consegue exprimir-los de forma cada vez mais clara e atuante.

Esta nova atitude em relação às teorias utilizadas em sala de aula deve fazer ser mais valorizada a opinião do professor a respeito dessas teorias, pois fazem parte do seu trabalho e ninguém melhor que ele para analisar crítica e empiricamente se determinado saber, sendo produzido fora da sala de aula, possui validade quando testado sob condições externas da realidade.

Mais que isso, é condição da correta adoção pedagógica do conceito da prática reflexiva que o professor possa teorizar sobre sua prática e que essa teoria possa ser discutida, séria e amplamente, por seus pares e intelectuais do ensino, porque “ a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, um professor reflexivo acerca de um problema específico, como a razão pela qual uma lição de leitura tenha ocorrido melhor ou pior do que o esperado, é tão válida quanto a teoria gerada por pesquisadores nas universidades.

Outro fator com que deve se preocupar o professor prático-reflexivo é o das condições que permeiam o seu trabalho. Ao criticar as próprias teorias e as teorias de terceiros sobre sua prática, o professor não deve perder de vista os problemas sociais que podem estar dificultando o seu pleno desenvolvimento. Isso porque o desenvolvimento do ensino e do professor está diretamente relacionado à luta pela construção de uma sociedade mais justa e decente, já que muitas crianças e adultos continuam a serem deixados de fora pelas reformas educativas implementadas nos últimos anos.

Nisso também consiste a responsabilidade do professor perante o seu aluno e à sociedade que espera mudanças significativas no mundo, por meio da educação, por isso o professor deve ter sempre em mente que a escola nunca foi e nunca será neutra, mesmo porque a educação é uma forma de intervenção no mundo, e seu poder deve ser canalizado exatamente para a luta pela diminuição das desigualdades sociais, seja desmascarando ideologias possivelmente opressoras que turvam a visão da realidade, seja implementando ou implantando valores éticos e morais nos alunos e introduzindo noções de cidadania nas aulas.

Se tanto a escola quanto a sala de aula são comunidades de aprendizagem, pode-se deduzir que valores e práticas compartilhadas no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula e o que ocorre na sala de aula tem efeitos na organização escolar.

Assim, ao saber que sua prática não pode ser neutra, o professor não pode fugir a sua responsabilidade e precisa fazer escolhas, ou concorda com a situação em que vive e trabalha, ou utiliza seu trabalho em busca de melhorar essa situação. O professor portanto, deve decidir em favor do que e de quem ele trabalha. “Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de amofinar e de não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (Freire.2001:116).

A prática- reflexiva então, requer uma revisão de vários conceitos, que o professor provavelmente, já possuía sobre sua prática, e uma consciência do tamanho da responsabilidade que ele deveria saber está inserida na sua profissão quando decidiu exercê-la. Todos esses pressupostos, conselhos e exigências contidos no conceito do professor como profissional prático reflexivo, devem estar na formação e na atuação de todos os professores e de qualquer área.

Neste contexto de discussões, o professor, que deveria ensinar a refletir, e que acaba tendo participação nula, passando despercebido tanto da direção quanto dos seus colegas, deixa todos perceberem o quanto ele está desmotivado, desinteressado e despreocupado em relação a situação do seu trabalho e do ensino em geral.

Da mesma maneira como ele se comporta com seus pares e superiores ele se comporta na sala de aula: ministra suas aulas de forma neutra, usando o giz e a lousa como únicos recursos didáticos , passando o conteúdo sem se preocupar em suscitar interesse, discussão, reflexão ou interação entre os alunos e ele; ou seja, esse tipo de professor não demonstra o menor interesse por questões como a prática reflexiva, o papel do professor e as teorias que podem ajudar a melhorar a sua prática e que, se houver algum problema ele deve pensar que não é dele, que a sua prática está sendo bem feita na medida do possível, (concepção que ele só pode ter, caso a sua formação pedagógica nunca tenha almejado a conceitos como o da prática-reflexiva ou caso ele passasse a não acreditar nesses conceitos depois de verificar as dificuldades constantes na prática); em ambos os casos, ele estaria completamente enganado sobre o que é ser professor.

Toda essa falta de motivação pode ser explicada por várias dificuldades constantes na profissão docente no Brasil, como os baixos salários, a falta de respeito aos profissionais do ensino, etc. Mas, nenhum desses problemas pode justificar a incompetência ou a irresponsabilidade de um professor que não quer se envolver com a educação, porque “mais do que ordem, a condição para educar é poder envolver-se apaixonadamente” (Rosa, 2000:29).

Isto é, a docência exige comprometimento e essas dificuldades devem servir de estímulos para se exercer de forma mais plena possível a função docente, pois esta função implica envolvimento total e luta por justiça social, que pode começar pelas melhores condições de trabalho, tentando minimizar esses problemas contidos numa profissão de relevância extrema ao desenvolvimento de qualquer país. Portanto, ser professor começa com o reconhecimento das dificuldades e a luta contra elas e caso o professor não tenha mais essa disposição para a luta, deve deixar a profissão, para não se enganar e enganar os estudantes.

Para exercer com seriedade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela. Não é possível carregar todo o peso do mundo, assumir todas as culpas e sentir-se constantemente culpados; mas, ao mesmo tempo, não podemos fechar os olhos, perceber o que poderíamos ter feito se tivéssemos sido mais ágeis, perspicazes ou convincentes. Aprendemos com a experiência, estreitando cada vez mais a margem em que a competência profissional faz a diferença. Para ver tudo isso com maior clareza, às vezes, temos que reconhecer que teríamos podido fazer algo melhor, compreendendo ao menos porque não conseguimos. A análise não suspende o julgamento moral, não vacina contra a culpa; porém, incita o profissional a aceitar que não é uma máquina infalível, a assumir suas preferências, hesitações, lacunas, falhas de memória, preconceitos, desgostos e atrações, entre outras fraquezas inerentes à condição humana.

Uma reflexão sobre a prática pode permanecer em um âmbito puramente técnico, conduzindo o professor a “retificar um erro”; o mesmo acontece com um engenheiro quando ele percebe que estava omitindo um determinado parâmetro ou não estava utilizando o método mais adequado de cálculo. Mesmo nesse caso, há um desafio relacional e narcisista: o mundo do trabalho está repleto de pessoas que não querem, por amor próprio e por medo de perder o respeito dos outros, admitir que seu desempenho é ruim. O professor age ante um público que nem sempre é compreensivo -seus alunos- e, por meio de suas representações, ante seus pais e ante outros professores da escola. Até mesmo um erro técnico sempre corre o risco de ser interpretado como falha, falta de humanidade, leviandade...

4- FORMAÇÃO CONTINUADA

A discussão sobre formação docente é antiga e, ao mesmo tempo atual: antiga, pois, em toda a nossa história da educação tem sido questionada a maneira como são formado nossos professores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre a qualidade do ensino, evasão e reprovação: atual, ainda por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

No entanto, a expressão “formação de Professores” traz uma questão nuclear. O que é formar? O terreno das representações surge como fundamental quando indagamos acerca dos pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente: a perspectiva de formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única.

Como compreender os fenômenos que permeiam o cotidiano escolar? Na sala de aula existem um ou mais professores, com formações diferentes, com distintas maneiras de ver a vida e a escola, trazem sua própria bagagem histórica, pessoal, cultural e familiar; possuem personalidades individuais, com seus sentimentos e desejos; dominam um determinado conteúdo que lhes cabe ensinar.

Sem prosseguir com mais detalhes ou variáveis, pois são infinitas, a sala de aula se encontra em relação direta com outros sistemas de relação: as demais salas de aula, com seus alunos e professores, a direção com todo o seu corpo de assessoria pedagógica, a administração com seus funcionários e seus conteúdos de natureza técnico-burocrática e os serviços compreendendo as relações com o pessoal de limpeza e infra-estrutura. A partir dessa imagem, pensemos em todas as relações que podem ocorrer nesse espaço durante um dia de aula... e durante um ano.

Sabemos que ser professor no contexto atual não se restringe a ser apenas um conhecedor de uma área específica, mas se exige que esse conhecer se articule com outros saberes e práticas, criando-se um espaço para produções que vão além de fronteiras disciplinares: “È a busca de um conhecimento técnico – científico inter e transdisciplinar.” (Fazenda,1996).

Hoje constatamos um número considerável de professores com curso superior, numa perspectiva de que o curso superior constituiria uma meta estratégica para as necessidades educacionais do século XXI, onde o profissional é confrontado com problemas complexos e variados, para os quais não conhece previamente as soluções, mas está capacitado para

construir uma solução entre um repertório variado a partir de diversos recursos cognitivos e afetivos.

Em artigo publicado no caderno CEDES nº 36 dedicado integralmente ao tema “Formação Continuada”, Alda Junqueira Marin diz: “O uso do termo Formação Continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar o profissional a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.”

A Formação Continuada, compreendida como um processo interativo e dinâmico, individual e coletivo, que ocorre atrelado aos projetos da escola, constituiu-se numa rede de produção de saberes e de desenvolvimento da organização curricular. Nessa perspectiva, propomos uma formação contínua alicerçada na experiência profissional que tenha como eixo central apresentar elementos para uma possível reconstrução coletiva do projeto pedagógico da escola na qual o professor está inserido. Isso implica a atuação dos professores na significação e ressignificação do processo de produção do conhecimento, incluindo a construção de alternativas e materiais para o seu fazer pedagógico.

Para tanto, essa formação deverá ser um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favoreça a apropriação de conhecimentos, estimule a busca de outros saberes e introduza uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, inquietação e dialética com o novo, favorecendo a reflexão do próprio docente sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num ambiente de produção coletiva, de acordo com o pressuposto Rogeriano(1977)

“As pessoas possuem dentro de si mesmas os recursos para a auto – compreensão e para a modificação de seu auto-conceito, de suas atitudes e, conseqüentemente, de seus comportamentos, e esses recursos podem ser ativados em qualquer relação próxima, duradoura, em que se possa prover um clima de calor e compreensão autênticos.”

A teoria psicogenética de Wallon complementa a compreensão do fenômeno relacional discutido por Carl Rogers, na qual ele identifica “O homem como uma pessoa completa, considerando a sua relação com o meio e em seus diferentes domínios: afetivo, cognitivo e motor, bem como a importância do outro na formação do eu.”

Na dinâmica constitutiva de formação dos educadores, entendemos ser fundamental a construção permanente do conhecimento (saberes), para que estes possam agir de forma autônoma e consciente na prática educativa. Esta relação se dá pela interação do educador com

outros sujeitos mais experientes em sua prática, numa relação dialógica, integrando teoria-práxis, tornando-a ativa, relacional, crítica, educativa e transformadora, ou seja, uma verdadeira atividade, possibilita, dessa forma a re-elaboração e construção de novos conceitos sobre a ação pedagógica.

É, pois, fundamental, no processo formativo dos profissionais docentes, a parceria com formadores experientes, como também o diálogo permanente entre teoria e prática, pois essas relações ocorridas no contexto escolar, não são acabadas, iguais, prontas, visto que a escola atende uma diversidade de educandos inseridos em contextos sócio-históricos diferentes e complexos. Daí a necessidade de uma prática voltada para o modelo reflexivo de formação de professores, por entender que este possibilita a construção de novos caminhos e permite a relação dialógica constante no ato educativo.

A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. Se ela não existir, a experiência decepcionante de um ativismo ineficaz resultará, outra vez, na inércia. Nesse sentido podemos perceber que:

_ Uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não oportuniza resultados satisfatórios;

_ O profissional precisa de *saberes* que ele não pode reinventar sozinho;

_ A reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas.

Para Freire(1991:58) “*Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.*” Para o autor, Formação Permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permeia a prática, docente e de vida, a formação continuada será exigência “*sine que non*” para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

O profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e idéias, a matéria-prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional competente que hoje são.

Múltiplas são as possibilidades. Fecundo são os diferentes formatos. Nesse contexto, pensar, desenvolver e avaliar, no âmbito acadêmico ou não, propostas de formação docente significa um compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico -científica, cidadania e ética.

Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado. (Demo, 1994)

5- A NECESSIDADE DE MUDANÇA

O momento histórico em que vivemos é marcado pela busca incessante de renovação do saber – fazer educativo como movimento de reconstrução que contrapõem as instituições de formação, das tradicionais práticas formativas, face as transformações econômicas e sociais, provocadas pelos avanços tecnológicos. A necessidade de uma mudança radical no fazer pedagógico e na dinâmica das escolas, apresenta-se como um desafio inadiável a partir da concepção de formação, compreendida, e do saber-fazer, como um processo contínuo de transformações de saberes conceituais, práticos e identitários. Não consiste na busca de um produto completamente pronto, mas num movimento que se concretize através da reflexão do sujeito na ação e sobre a ação.

No Brasil criam-se leis, decretos, resoluções, diretrizes, parâmetros, que se propõem a (re) direcionar o panorama educacional. Cite-se como exemplo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96 que teoricamente propõe mudanças nos paradigmas educacionais e sugere uma atuação docente que contemple as atuais exigências da sociedade. Tais propostas também são encontradas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores elaborados em 1999 pela comissão de professores SESUMEC que define a necessidade de um sistema nacional de formação de professores e fornece referências e parâmetros para que as instituições formadoras possam organizar seus projetos pedagógicos.

Na prática, as mudanças ocorrem timidamente frente a produção científica de teóricos que apontam uma nova (re) significação da vida e do trabalho dos professores, implicando uma nova concepção reflexiva, competente, ética e conseqüente. Não só exige apenas os domínios sobre o conhecimento e habilidades técnicas dentro de uma linearidade, mas sobretudo, a mobilização de saberes múltiplos em que os educadores se apoiem para desenvolver suas ações no contexto sócio – cultural.

As realidades constroem-se na interação da sala de aula. Para esta realidade, não existe uma resposta definida, casos-problemas, soluções absolutas. Portanto, a mudança deve ser sentida em todos os setores escolares, mas especificamente na sala de aula, na relação professor -aluno-conhecimento e o educador deve atuar refletindo na ação, construindo uma nova realidade, vivenciando, intervindo, através do suporte teórico a luz das ações concretizadas.

Schon identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É essa dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como a sala de aula. O processo é essencialmente meta cognitivo, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente. Nessa perspectiva a mudança da prática voltada a reflexão apoiada num referencial teórico eficaz deverá integrar o contexto institucional permanentemente, de modo que o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem significativa dos alunos.

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais. Nóvoa (2002.23) diz que: *“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente de mudança, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”*

Nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens. Uma rotina eficaz tem justamente como virtude dispensar todo questionamento. O ser humano aspira ao encontro dessas rotinas, à ação sem desespero. Nesse caso, sua experiência só é fonte de auto-informação no sentido restrito de reforço daquilo que está funcionando bem. Mesmo quando sua experiência ainda não é um rio longo e sereno ou quando surgem corredeiras inesperadas, a reflexão provocada por elas não desemboca necessariamente em saberes capazes de serem reaproveitados em outras situações. Uma parte da reflexão sobre a ação produz um ajuste pragmático.

O professor aprende, por exemplo, a dar orientações mais precisas para evitar mal-entendidos, para controlar as conversas paralelas à aula, para prevenir a agitação, para formular as provas de uma maneira que facilite as correções, para não iniciar uma atividade quando não há tempo suficiente termina-la antes do fim do período letivo, etc. Essas aprendizagens se traduzem em novas condutas, as quais, sem dúvida, são acompanhadas, ao menos na sua origem, de um raciocínio quase explícito. No entanto, depois que o problema tiver sido resolvido, o professor pode ligar de novo o piloto automático.

Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz aprendizagem se ela estiver estruturada em

conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornem inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade.

Sabemos que o conhecimento desenvolve-se em rede, que construímos campos conceituais (Vergnaud,1990,1994,1996) mais que conceitos isolados , que a aprendizagem é um valor agregado que depende do capital já investido. Por isso, os principiantes logo se entediam quando faziam estágio em uma sala de aula: como não têm estruturas conceituais diferenciadas, têm a impressão de ver “sempre a mesma coisa”: o professor, os alunos e as tarefas.

Nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens. A experiência singular só produz aprendizagens se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade. Sabemos que o conhecimento desenvolve-se em rede, que construímos *campos conceituais* (Vergnaud, 1990,1994,1996) mais que conceitos isolados, que a aprendizagem é um valor agregado que depende do capital já investido.

Por isso, os principiantes logo se entediam quando fazem estágio em uma sala de aula: como não têm estruturas conceituais diferenciadas, têm a impressão de ver “sempre a mesma coisa”: o professor, os alunos e as tarefas.

Para exercer com serenidade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela. Não é possível carregar todo o peso do mundo, assumir todas as culpas e, sentir-se constantemente culpado; mas, ao mesmo tempo, não podemos fechar os olhos, perceber o que poderíamos ter feito se tivéssemos compreendido melhor o que estava acontecendo, se tivéssemos sido mais ágeis, perspicazes ou convincentes.

Aprendemos com a experiência, estreitando cada vez mais a margem em que a competência profissional faz diferença. Para ver tudo isso com maior clareza,às vezes temos de reconhecer que teríamos podido fazer algo melhor, compreendendo ao menos por que não conseguimos. A análise não suspende o julgamento moral, não vacina contra toda culpa; porém, incita o profissional a aceitar que não é uma máquina infalível, a assumir suas preferências, hesitações, lacunas, falhas de memória, preconceitos, desgostos e atrações, entre outras fraquezas inerentes à condição humana.

Em última instância, inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar. A fonte da inovação endógena é a prática reflexiva, que é a mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos. Quanto às inovações propostas por outras pessoas fora do

grupo (colegas, direção do estabelecimento, formadores ou ministérios), elas só podem ser acolhidas e assimiladas se forem congruentes com as práticas em vigência.

Para saber se quer adotar uma abordagem comunicativa do ensino de línguas, um professor reflexivo examina o espaço da comunicação em sua prática atual. Ele procede da mesma maneira se é aconselhado a dialogar com os pais, a introduzir uma avaliação formativa ou a instaurar um conselho de classe. Entre “já estou fazendo isso, não é nada de novo para mim” e “ não tem identidade com meus valores, hábitos e com o que sei fazer”, há espaços para muitas outras apreciações.

6- CONSTATAÇÕES

A partir do projeto desenvolvido, que teve como suporte da pesquisa a observação in loco, no contexto singular da sala de aula, numa dinâmica dialética entre a teoria e a prática, buscando compreender os critérios que norteiam o fazer pedagógico do professor e a fundamentação teórica que respaldam suas ações, constatou-se que a falta de reflexão sobre a prática e de um referencial norteador das ações pedagógicas, interferiam na competência profissional, no sentido de uma atuação eficaz mediante o universo complexo e desafiador da sala de aula.

Percebeu-se que a referência dos professores estava muito ligada à forma como eles vivenciaram seu próprio processo escolar, voltado para uma educação bancária. O livro didático como recurso diário e indispensável, carteiras enfileiradas, aulas exclusivamente expositivas, buscando ensinar de uma forma linear “tudo a todos” superava as novas teorias advindas das universidades, ou dos vários cursos de formação e ou informação, que pareciam não darem sustentabilidade à prática docente.

Após estas constatações, foram agendados encontros para análise da prática observada e estudos, onde priorizou-se referenciais teóricos voltados para a temática da relação teoria-prática e da importância do profissional reflexivo, entre eles, Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Ilma Veigas, Pedro Demo, Donald Schon. A partir do estudo realizado, o professor fazia a relação com seu próprio fazer pedagógico na sala de aula. A atitude de pesquisa como forma de reconstruir /construir as competências profissionais, orientado para desenvolver a capacidade de questionar , de atualizar a prática, de teoriza-la de negociar, de tomar decisões, como resultados de reflexões fundamentadas e como estratégias para inovações curriculares, incentivando o professor para encarar a sala de aula, a escola, como um “espaço de pesquisa” do seu fazer pedagógico e das conseqüências desse fazer no aluno,

na escola e na sociedade, quebrando o estigma do professor/pesquisador apenas produtor do saber acadêmico institucionalizado, ou da pesquisa que leva a um cientificismo desconhecedor do universo da sala de aula.

Trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, um reajuste cotidiano de nossos próprios processos. Para que possamos ensinar nossos alunos, precisamos rever nosso próprio modo de aprender, nosso modo de construir a experiência. Portanto, aprendizagem insere-se em um contexto complexo, no qual a necessidade vai muito além da transmissão de conteúdo para os alunos.

Nota-se uma mudança, ainda que timidamente na sala de aula e conseqüentemente em toda a dinâmica da escola, através da re-elaboração e re-significação da prática dos profissionais de forma intencional, mais preocupados em buscarem uma melhor forma de interagir os conhecimentos necessários a formação discente, seja na metodologia utilizada, na preocupação e solicitação de ajuda por parte de outros colegas, na pesquisa (suporte teórico) através da busca em outros livros, na internet, na aula diversificada. Há uma inquietação permeando o fazer pedagógico.

Acredita-se portanto, que a semente foi lançada e começa a brotar. Necessário se faz aguar e adubar, para que não morra, mas ao contrário, se fortifique e possa dar bons frutos. Para isto, é preciso que a formação continuada em serviço se consolide como uma política permanente de formação dos profissionais que atuam na escola, de forma integralizada e possa ser avaliada permanentemente com o foco direcionado as peculiaridades de cada escola, de cada sala de aula, de cada professor.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar todo este quadro em que parece haver um abismo entre teoria e prática, e que quem é responsável pela prática parece não conhecer a teoria; temos a impressão de que a reforma tão desejada por todos, no ensino (e nisso há uma espécie de unanimidade), está cada vez mais longe de ser realizada. Em contrapartida, há também a impressão de que, se esses mesmos profissionais que fazem e vivem a educação dessem maior importância às teorias, completassem e criticassem construtivamente essas teorias com as suas considerações sobre a própria prática (reflexão) e praticassem essa teoria sempre refletindo sobre suas ações, a reforma tão almejada ficaria bem mais próxima da realidade.

Daí a importância da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, bem como a de saber ser não apenas objeto, mas sujeito da história que pode e deve transformá-la,

ou seja, é de extrema relevância podermos saber que tudo o que está aí não é determinado, por isso pode ser reformulado, alterado, bastando para tanto que não nos esqueçamos da nossa responsabilidade e atuemos sinceramente e de espírito aberto em busca da imprescindível mudança.

Analisar a prática é uma expressão que ouvimos com tanta assiduidade que, como tantas outras em nosso campo profissional, corre o grave perigo de perder o sentido. Análise da prática é inseparável de inovação, já que só podemos inovar a partir da detecção das dificuldades ou carências que queremos mudar. É inseparável de formação; nós profissionais, avançamos na medida em que compreendemos e fundamentamos o que fazemos, na medida em que podemos refletir sobre isso e encontrar os motivos de nossa atuação. Mas também é inseparável de referenciais, de marcos que permitam fazer estas análises, que a façam superar o nível puramente descritivo, que não se contentem com a constatação do que se faz, mas que permitam avaliar sua pertinência e adequação. E também se vincula a ação conjunta, ao trabalho em equipe, apesar de que a análise da própria prática tem uma dimensão indubitavelmente individual.

As sociedades se transformam – vão e vêm. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, se agravam, são recriadas em novos terrenos. Os atores encontram-se em múltiplos campos sociais; a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo.

Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Por vezes, encontramos caminhos reais e possíveis frente às situações-problemas que se apresentam; contudo, muitas vezes, deparamo-nos com dilemas que nos desafiam a agir de forma inusitada até mesmo para nossa própria maneira de ser e de fazer. Percebemos que a fórmula mágica de antigamente não se adequa àquilo que precisamos resolver. Notamos que algo precisa ser diferente, ou melhor, que precisamos mudar nossa maneira de responder às questões que a vida nos apresenta.

Que lições devemos extrair disso para a formação dos professores? Sem dúvida, convém ressaltar sua preparação para a prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação. Talvez seja igualmente importante estimular um relacionamento menos frio e individual com a sociedade. Embora os professores não sejam intelectuais em tempo integral, são mediadores e intérpretes ativos de cultura, valores, de conhecimentos prestes a se transformar. Tanto no

caso de serem considerados depositários da tradição como desbravadores do futuro, não poderiam desempenhar esse papel sozinho.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. 6ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis. 2002.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria**. 3ª Edição. São Paulo. Loyola, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 22ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GHAUTHIER, Clemont (et al) .**Por um Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o valor docente**, Ijuí: Unijuí, 1998.
- HYPOLITTO, Dinéia. **O Professor Como Profissional Reflexivo**. In. A Formação do Professor – Estágio Supervisionado. São Paulo, 2001.
- LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96 de 20/12/1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A Formação do Professor e o Ensino como Atividade Crítico- Reflexivo**. Apostilas de textos básicos, 2001.
- LURIA, A. **Professores em Conflito**. 1984 a. Madrid: Narcea, 1990.
- NAVARRO, V. **Gestão da Escola**. In Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Pioneira: São Paulo,m 1998.
- NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.
- _____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre. Artmed. 2002
- _____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- POLANYI, M. S. **O Papel e o Valor das Interações Sociais em Sala de Aula**. In Cadernos de Pesquisas. Nº 71, 1989.
- ROSA, A. **O Que é Ensinar**. São Paulo. EPU, 1986.

ROGERS, Carl. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. In VEIGA, Ilma A. (org) Campinas, Papirus, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências Investigativas na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald. **La Formación de Profesionales Reflexivos**. Barcelona. Paidós. 1992.

TARDIF, M. Lessard & Lamaye. **Os Professores face ao Saber: Esboço de uma Problemática do Saber Docente**. Teoria & Educação. N° 04, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VEIGAS, Ilma A. (org) **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas. Papirus. 1998.

VERGNAUD, A. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre. 4ª Edição. Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva do Professor: Idéias e Práticas**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os anos 90**. In Os Professores e a sua Formação. Org. António Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1992.