A REFLEXÃO COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR CRÍTICO

Cristiane de Sousa Moura Teixeira -UFPI/PI/PPGED)
cris_smoura23@hotmail.com

Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI/PI/PPGED)
esalencar123@gmail.com

RESUMO

As discussões em torno da formação de professores têm evoluído consideravelmente nas últimas décadas, ao ponto de ganhar cada vez mais visibilidade e importância no cenário educacional, cabendo assim indagar: a formação inicial de professores, da forma como vem sendo realizada pelas instituições formadoras, contribui com o desenvolvimento de sua autonomia profissional? Como o processo de reflexão crítica tem sido desenvolvido nos cursos de formação inicial dos professores? De que forma a reflexão crítica pode ajudar os professores no desenvolvimento de uma práxis educativa em sala de aula? Em face de questões como essa, nesse texto, pretendemos apresentar os resultados iniciais de pesquisa bibliográfica realizada nos estudos de doutoramento sobre a reflexão crítica envolvida nos processos de formação de professores e no desenvolvimento da sua atividade. Assim, organizamos o presente artigo em duas partes. Inicialmente, analisamos os modelos de formação de professores que predominam nas instituições formadoras e suas bases epistemológicas. Em seguida, discutimos uma perspectiva de formação que pode levar o professor a efetivamente pensar e agir de forma crítica sobre sua condição de ser professor, o que envolve pensar sobre sua profissionalidade. Os resultados apontam que a possibilidade de mudança da realidade educacional passa pelos processos de formação de professores de base epistemológica crítica. Não se trata de qualquer formação; mas, sobretudo, a que possibilita aos professores condições para refletir criticamente sobre as questões ligadas à profissão docente, bem como o desenvolvimento da capacidade criadora ao realizar, com elevado grau de consciência, sua atividade, o que só é possível por intermédio dos processos de reflexão crítica.

PALAVRAS - CHAVES: Formação inicial. Reflexão crítica. Profissão docente.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno da formação de professores têm evoluído consideravelmente nas últimas décadas ao ponto de ganhar cada vez mais visibilidade e importância no cenário educacional. São muitas as questões que surgem em torno dessa temática, muitas delas relativas ao tipo de contribuição que os processos formativos tem oportunizado aos professores, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da prática educativa, cabendo assim indagar: a formação inicial de professores, da forma

como vem sendo realizada nas instituições formadoras, contribui com o desenvolvimento de sua autonomia profissional?

Em face de questões como essa, nesse texto, pretendemos apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa bibliográfica realizada nos estudos de doutoramento sobre a reflexão crítica envolvida nos processos de formação de professores e no desenvolvimento da sua atividade.

Com esse apanhado pretendemos introduzir a ideia da reflexão crítica como instrumento fundamental para o desenvolvimento da consciência do professor, o que torna, ainda, necessário, sobre ela, indagar: como o processo de reflexão crítica tem sido desenvolvido nos cursos de formação inicial dos professores? De que forma a reflexão crítica pode ajudar os professores no desenvolvimento de uma práxis educativa em sala de aula?

Assim, organizamos o presente artigo em duas partes. Inicialmente, analisamos os modelos de formação de professores que predominam nas instituições formadoras e suas bases epistemológicas. Em seguida, discutimos uma perspectiva de formação capaz de levar o professor a efetivamente pensar e agir de forma crítica sobre sua prática educativa. Finalizamos com algumas considerações acerca da necessidade de avançarmos na realização de pesquisas que tragam novas perspectivas relacionadas ao emprego de modelos formativos que articulem o exercício do pensamento reflexivo e crítico dos educadores com vistas à melhoria efetiva das condições materiais e objetivas do trabalho docente e do desenvolvimento profissional dos professores.

DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE PRÁTICA: o que mudou na formação de professores?

A formação de professores enquanto processo consiste num conjunto de atividades sistemáticas e organizadas mediante um currículo no qual estão envolvidos os professores em formação ou em exercício e que, por meio de inúmeras experiências de aprendizagem, constroem novos conhecimentos e ressignificam os que já possuem, permitindo-lhes a preparação para intervenção profissional.

Isso significa, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 45) que “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”. Não se trata de escolha sacerdotal ou de predeterminação natural, trata-se

de processo social, cultural e histórico, que inclui o envolvimento com processos de caráter contínuo formal ou não formal, carregado de elementos objetivos, uma vez que traduz as exigências da realidade social, mas também subjetivos, pois envolve o professor, seus sentimentos, suas crenças e valores.

Nesse percurso formativo Garcia (1998) identifica três grandes etapas na formação do professor: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. Deteremo-nos em analisar a formação inicial do professor que corresponde ao período de preparação formal numa instituição destinada a esse fim em que o futuro professor constrói saberes necessárias para o desenvolvimento competente¹ da profissão. Ou seja, a formação de professores que se realiza por meio dos Cursos de Licenciatura oferecidos em Universidade ou Centros de Formação de Professores.

Sobre a formação inicial de professores, Garcia (1998) considera que esta fase é marcada por tensões, aprendizagens e conflitos, por este motivo, precisa ser vista como fundamental para o futuro professor que está iniciando na docência. É muito importante que situações envolvendo práticas sociais de ensino e aprendizagem sejam disseminadas durante esse momento da formação para que os professores cheguem às salas de aula sentindo-se, no mínimo, preparados para o exercício da profissão.

Nesse contexto, Pacheco e Flores (1999, p. 10) corroboram dessa ideia e consideram que “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear”. Nessa direção, os modelos de formação de professores tem sido alvo de inúmeras investigações que tem evidenciado a natureza complexa dos processos formativos.

Se analisarmos a literatura que vem sendo produzida em torno dessa temática, verificamos a profusão de terminologias² que expressam as diferentes tendências na formação de professores. Em nossas análises, faremos referência a dois modelos de formação inicial: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática.

¹ Estamos nos referindo ao conceito de competência defendido por Contreras (2002) que a entende como uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, mas que está atrelada ao nível de autonomia profissional.

² Zeichner (1993) apresenta quatro paradigmas: a tradição acadêmica, a tradição desenvolvimentista, a tradição da eficiência social, a tradição da reconstrução social. Imbérnon (1994) propõe três paradigmas: perenialista, racional- técnica e prático-reflexiva. Feiman-Nemser (1990) distingue cinco paradigmas de formação de professores: acadêmica, tecnológica, prática, personalista e crítica.

Ao examinarmos a história dos processos de formação de professores em nosso país, percebemos que duas vertentes se destacam: o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade técnica instrumental, considerado clássico, que, embora epistemologicamente muito questionado, ainda persiste em muitas instituições formadoras e o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade prática, que surge em contraposição a esse modelo.

De acordo com Perez Gomez (1998, p. 46) a formação do professor fundamentada no modelo da racionalidade técnica é, sobretudo:

Instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. (...) Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Mas qual o problema disso, se afinal, ao que parece, a profissão docente é eminentemente prática?

O problema reside no fato de que subjacente a esse modelo de formação está o fortalecimento de práticas que mantém a divisão social do trabalho, que dentre muitos aspectos concretiza a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Dessa forma, institui-se a distinção pontual entre os que produzem o conhecimento e os que o executam. Nessa perspectiva, os professores são sempre os executores. A escola, também deixa de ser espaço onde se produz o conhecimento, pois este é um status que só pertence às Universidades.

Nessa direção, a formação dos professores obedece à lógica das competências que, atrelada à ideia do utilitarismo, passa a ser vista como condição necessária ao professor para garantir a execução, com sucesso, das práticas educativas ditadas por agentes externos ao processo educativo. Com isso, aumenta a desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que cresce o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando, dentre outros problemas, crise de identidade, além da perda progressiva da autonomia profissional (SOUZA, 2006).

Infelizmente, apesar dos avanços propagados pela atual conjuntura social que atinge todos os âmbitos, ainda se observa em muitas instituições formadoras de professores, uma tendência à adoção deste modelo formativo, herdeiro do pensamento positivista, caracterizado por Perez Gomez (1998) de linear e simplista. Segundo o autor essa caracterização se justifica por ser uma formação baseada em dois componentes: um

científico cultural que pretende assegurar aos professores o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, e outro componente psicopedagógico, que pretende assegurar aos professores formas de atuação eficazes. Dessa forma, a educação se resume aos processos de ensinar conteúdos com destrezas e eficácia.

Em contraposição a esse modelo de formação profissional, emergiram, em contexto internacional e nacional, movimentos organizados de professores no sentido de garantir mudanças efetivas relacionadas a essa questão. De acordo com Perez Gomez (1998, p. 102) “a crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu a emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional”. Em vários países as investigações em torno do papel do professor surgiram com o desejo de alterar essa visão reducionista e simplista acerca do professor e de seus processos formativos.

Ganham corpo as discussões sobre o fato de que os professores, em seu cotidiano de trabalho, enfrentam diversas situações que os obrigam a pensar sobre o que fazem e como fazem. A essa capacidade de pensarem sobre o que fazem e como fazem cotidianamente no exercício de suas atividades, Donald Schon chamou de reflexão -na -ação e reflexão sobre a reflexão- na- ação, inaugurando assim um novo paradigma de formação de professores: o modelo da racionalidade prática ou prático reflexivo.

Esse modelo de formação trouxe mudanças significativas aos processos formativos de professores. A principal delas diz respeito ao lugar que a dimensão prática ocupa nesses processos. Esta deve ser vista como eixo central nos currículos de formação de professores, de modo a possibilitar a efetiva aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. O professor também assume outro status, deixa de ser visto como mero técnico e passa a ser considerado “investigador”, “pesquisador” e produtor de conhecimentos que são produzidos em diálogo com as situações reais e contextuais da sala de aula.

Mesmo reconhecendo as contribuições que o modelo proposto por Donald Schön trouxe ao campo da formação de professores, especialmente por formar o professor, tendo como fundamento a prática profissional e o enfrentamento dos problemas que vão surgindo nas salas de aula, muitos teóricos como Zeichner (1993), Garcia (1998), Contreras (2002), Giroux (1997), Pimenta(2005), dentre outros, apontam seus desdobramentos na área de formação de professores e as principais críticas por meio de diferentes perspectivas teóricas. Dentre essas críticas, esses autores chamam atenção para o individualismo nas reflexões, a excessiva ênfase nas práticas e, conseqüentemente, uma desvalorização da teoria, a inviabilidade da investigação nos

espaços escolares, bem como a restrita investigação neste contexto, além de considerar que esse modelo vem sendo disseminado sem as devidas análises e reflexões necessárias acerca de sua aplicação em diferentes contextos e espaços educativos.

Em contexto nacional, Pimenta (2005) explica que o processo de redemocratização política ocorrido no país na década de 1980, junto ao movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, a fim de garantir a legitimação da profissão, pode ser considerado parte dos elementos impulsionadores de transformações no âmbito da formação profissional de professores. Além disso, muitas investigações que foram produzidas pelos autores norte americanos e europeus foram disseminadas no Brasil o que tem provocado crescente debate sobre a formação de professores.

Nóvoa (1998) esclarece que a mudança mais significativa ocorrida nas décadas de 1980 e 1990 com relação à formação profissional docente está relacionada a dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao modo de pensar a formação de professores a partir de reflexão fundamental sobre a profissão docente. A segunda questão está relacionada, essencialmente, ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional desse professor.

Com relação à primeira questão, Nóvoa (1998) explica que a formação de professores deve ser encarada como espaço que produz a profissão docente. Ou seja, mais do que um lugar de aquisição de técnicas, métodos de ensino e de conhecimento relativos às teorias e fundamentos da educação, a formação de professores é o momento chave de socialização e de confirmação profissional que se dá mediante a articulação permanente entre teoria e prática educacional. Aliada a isso, o autor sugere ainda que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de cultura profissional que se concretiza no plano coletivo e de cultura organizacional com reflexos nos contextos escolares.

Giroux (1997, p.27) acrescenta ainda que a formação deve “oferecer as bases teóricas para que os professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora”. A intenção deve ser a de garantir que esses professores, em processo de formação, encontrem, nos conhecimentos construídos e nas experiências vividas, suporte para desenvolverem-se como “intelectuais transformadores” em condições reais de

compreenderem as escolas como espaços de vida, de trabalho e de relações humanas, elementos essenciais e naturalmente integrados ao trabalho docente.

Esses processos formativos precisam estar fundamentados no princípio da reflexão compartilhada, tornado-se assim espaços formativos discursivos em que os sujeitos, de modo engajado, a partir de suas condições concretas, compartilham significados e sentidos relativos aos conhecimentos construídos sobre a profissão e à ideia de ser professor. Pensar sobre a profissão e sobre a condição de ser professor representa refletir criticamente, exercício fundamental a todos aqueles que desejam desenvolver a práxis educativa. É sobre esse tipo de formação que tem na reflexão crítica seu fundamento que nos deteremos a seguir.

A REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: da reflexão prática - instrumental à reflexão crítica

Nos últimos 20, anos tem sido recorrente no Brasil e, em contextos internacionais, a utilização do termo “reflexão” quando o tema abordado é a formação de professores e a atividade docente. A proliferação do termo reflexão é tão ampla que Garcia (1998) chega a comentar que este é, na atualidade, o conceito mais utilizado por pesquisadores para se referirem as novas tendências da formação de professores.

Zeichner (2008) atribui isso à mudança do foco na formação de professores, uma vez que a perspectiva de “treinamento de professores” vem cedendo lugar para uma perspectiva mais ampla, em que os docentes são vistos como profissionais capazes de tomar decisões acerca das atividades que realizam. Em função disso, o ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogam* na formação de professores. Entretanto, essa dispersão exige cuidados quanto a utilização do termo, pois este apresenta-se de forma diferente dependendo da proposta metodológica em questão.

Apesar da crescente utilização do termo reflexão na formação de professores, vale esclarecer que quem primeiro utilizou essa expressão relacionando-a a formação de professores foi Dewey ao referir-se a necessidade de formar professores capazes de refletirem sobre suas práticas. Nessa perspectiva, Dewey considerava a reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação do professor. Zeichner (1993) explica que de acordo com Dewey os professores que não refletem sobre o seu ensino, aceitam naturalmente realidade na qual estão inseridos. São agentes de terceiros. Aceitam o ponto de vista dominante na situação.

Nesse sentido Zeichner (1993, p. 18) esclarece que para Dewey “ação reflexiva” implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. A reflexão implica intuição, emoção, e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas, que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Atualmente, existem diferentes concepções em torno da prática reflexiva no ensino e na formação de professores. Uma concepção que se fundamenta na reflexão como instrumento de mediação da ação tem como representante Donald Schon. Segundo Zeichner (1993, p. 126) essa perspectiva conceitual caracteriza a reflexão como:

Processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática a luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas.(...) Por outro lado a reflexão sobre a reflexão-na-ação refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões- na- ação produzidas pelo professor.

Como podemos ver essa ideia de reflexão, apesar representar um importante avanço para os processos formativos de professores, possui suas limitações. Trata-se da reflexão que se volta para dentro da sala de aula do professor sem ultrapassar o contexto de desenvolvimento da ação docente. Esse nível de reflexão não envolve questões referentes à profissionalidade ligadas ao trabalho do professor. A reflexão não ultrapassa a condição de instrumento utilizado com o fim de melhorar a ação prática do professor.

Contreras (2002) critica esse tipo de reflexão porque segundo ele, não se pode transformar o ensino ou mesmo a prática docente atendendo apenas aos fatores visíveis em sala de aula. A questão é bem mais ampla e está ligada a aspectos da profissionalidade que diz respeito à qualidade das condições de trabalho envolvidas na atividade docente. Pensar sobre isso significa ultrapassar a dimensão prático-instrumental da reflexão e alcançar o nível da reflexão crítica.

Para Zeichner (1993), a reflexão na formação de professores deve ser entendida como uma experiência de reconstrução na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a aprender e a transformar a sua prática. Ou seja, a reflexão que os professores realizam se volta para dentro de seus espaços contextuais de ação, mas também envolvem aspectos contextuais mais amplos ligados as questões de justiça social. Nesse caso, a reflexão deixa de ser um instrumento de mediação da ação prática e passa a ser vista e utilizada como prática social.

É nesse sentido que nós acreditamos na reflexão como fundamento da formação crítica de educadores. Uma reflexão que se torna crítica porque não se limita aos aspectos técnicos ou práticos da ação docente, mais que os envolve aos aspectos éticos e políticos dessa ação, o que segundo Magalhães (2008, p.53) refere-se:

A formação de profissionais reflexivos e críticos, não só quanto ao domínio dos conteúdos da disciplina que ministram e das escolhas pedagógicas (...) mas também quanto a ações colaborativas que introduzam transformações na cultura escolar tradicional.

Dessa forma, ações colaborativas surgem nos espaços formativos como possibilidade de levar os professores ao desenvolvimento de pensamento reflexivo e crítico acerca do trabalho e, sobretudo, das condições em que este trabalho é realizado, colaborando, dessa forma, com a construção de uma visão clara em torno não só das questões relativas ao trabalho individual do professor em plano micro, mas, sobretudo, das questões relativas à profissão de forma geral, num plano macro. Ibiapina (2005, p.73) deixa isso claro, quando explica: “A reflexão não é apenas uma investigação que o professor faz sobre as suas práticas, pois envolve a capacidade de refletir criticamente, analisando as estruturas institucionais em que esses profissionais trabalham”.

A reflexão crítica, nesse caso, pode tornar-se instrumento de emancipação do professor, porque possibilita a constante análise da sua atividade bem como das condições de sua efetivação. A esse respeito, Zeichner (2008, p.17) registra que “a reflexão no contexto de formação do professor significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar prolonga-se por toda a carreira do professor”. Isso evidencia que, na carreira, não há momento estanque em que nós estamos finalmente prontos; ao contrário, por ser processo histórico, cultural e social, a aprendizagem da profissão processa-se por toda a nossa vida profissional, o que exige de nós a construção e reconstrução constante de modos de *ser e estar professor*. Essa reconstrução só acontece, quando alcançamos um nível de consciência que ultrapassa a descrição do que fazemos e alcança o plano de reflexão crítica sobre o que fazemos.

Na reflexão crítica, de acordo com Magalhães (2008), os professores desenvolvem a consciência de quem são, do que dizem e pensam; pois se apropriam do próprio discurso e passam a compreender as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam a si e as suas ações. Não se trata de simples processo de análise de situações contextuais e imediatas, estamos falando do desenvolvimento da consciência numa dimensão profunda acerca das questões em torno do que ensinar, de como ensinar, para que ensinar. Questões que tendem a nos movimentar no sentido de

buscar compreender pontos que merecem respostas quando estas integram a nossa atividade. Para isso, o professor precisa refletir sobre “o que faz”, “como faz” e “por que faz”, pois o exercício de reflexão crítica mediado por essas questões pode levar o docente a alterar não só o resultado de suas práticas em sala de aula, mas as suas condições sócio-históricas e a realidade na qual está envolvido por meio da sua consciência.

Freire (2005, p. 14) ao descrever o método de reflexividade adotado por ele para libertar os oprimidos esclarece que:

A reflexividade é a raiz da objetividade. (...) a distância é a condição da presença. (...) Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da práxis constitutiva do mundo humano – é também práxis.

E mais,

Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamado a assumir seu papel. (FREIRE, 2005, p. 14)

Podemos inferir que de acordo com Freire (2005) a reflexão crítica é o momento em que o professor, por meio do distanciamento de sua realidade objetiva e mergulhado na sua própria consciência tem condições de rever o que fez, por meio do movimento do pensamento que o leva à percepção do que conhece sobre a sua própria ação, usando para isso a sua palavra. A linguagem, nesse sentido, torna-se instrumento de mediação entre a atividade e a consciência crítica. É a forma de o professor compreender efetivamente “o que faz” e “por que faz”, ponto de partida na efetivação da transformação da sua prática. A comunicação disso ajuda no desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, da práxis educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertar sobre formação dos professores não é tarefa fácil devido à complexidade que encerra tal tema. Entretanto, escolhemos abordar as possibilidades; pois é, assim, que vemos o processo de reflexão como fundamento essencial ao processo de formação de educadores críticos.

Pode parecer utopia, mas é essa possibilidade que se abre, quando os professores assumem o poder que lhes cabe por meio de seu trabalho. Para isso, é

preciso garantir que os processos formativos de professores sejam, essencialmente, processos ético-políticos, capazes de promover a emancipação desses sujeitos, à medida que possibilita o resgate da sua autonomia profissional.

É com esse propósito que realizamos nossa pesquisa em nível de doutorado envolvendo a reflexão crítica desenvolvida na formação inicial de professores com o objetivo de analisarmos como estão sendo produzidos os significados e sentidos sobre a profissão docente e o reflexo disso na atividade desses profissionais. Acreditamos que as transformações capazes de provocar mudanças efetivas na atividade do professor passam pelos processos de formação profissional. Não se trata de qualquer formação; mas, sobretudo, a que possibilita aos professores condições de refletir criticamente sobre as questões ligadas à sua profissionalidade, o que conseqüentemente, pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade criadora ao realizar, com elevado grau de consciência, sua atividade, o que só é possível por intermédio da reflexão crítica.

Nisso reside a importância desse estudo, na realização de uma investigação voltada para a compreensão dos processos formativos que se realizam a partir de perspectiva crítica emancipatória, respaldada por uma nova racionalidade, com a qual procuramos articular a reflexão crítica e a prática da pesquisa como estratégias metodológicas no âmbito da formação de educadores.

REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez: 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.
- GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IBIAPINA, Ivana M^a. L. de M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vigotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et all. **Vigostky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2008. P. 53-78.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto Editora, 1999.

PEREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. (a) Professor reflexivo: construindo uma crítica In. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 02 ago.2011.