

# PROFISSÃO DOCENTE: ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

**Hilda Maria Martins Bandeira<sup>1</sup>**  
**Bárbara Maria Macêdo Mendes<sup>2</sup>**

## 1. Introdução

Escrever sobre formação de professores e trabalho docente pressupõe que se identifique e compreenda algumas das funções que a escola tem desempenhado na sociedade, numa espécie de resgate histórico do movimento dos professores. Partindo desse contexto é possível interpretar a realidade. Em consonância com a epígrafe de Freire, não há limites rígidos no tempo, onde os fatos, em boa medida, se interpenetram num tempo histórico, pois a questão da verdade científica é impossível de ser compreendida fora da continuidade e da história da transformação do homem no mundo, visto que o homem diferentemente do animal, é capaz de exercer um ato de reflexão sobre si mesmo e sobre o seu trabalho.

Neste artigo são trazidas as contribuições de alguns autores, como: Nóvoa (1997), Pimenta (2002, 2005), Behrens (2003), Mizukami (1996), Tardif (2002) e Freire (1983), que se dedicaram ao estudo da profissão docente e correlato para compor esta reflexão. O estudo em pauta analisa a trajetória da profissão docente de forma a caracterizar o processo de desenvolvimento profissional e aponta as tendências atuais de pesquisa em educação. Apresenta caráter bibliográfico, e pretende contribuir para o debate atual a respeito das questões pedagógicas.

Muito se tem discutido a respeito da organização histórica do processo pedagógico, podendo assumir duas direções diferenciadas. Uma assentada no paradigma newtoniano-cartesiano, onde o ensino é voltado para o repasse de conhecimento num processo reprodutivo e mecanizado. Os conteúdos e procedimentos de ensino não se relacionam com a realidade social dos alunos. A prática pedagógica com base nessa perceptiva conservadora caracterizou a tendência tradicional, a tendência escolanovista e a tendência tecnicista. A outra direção caracterizada como inovadora, tem como foco central à produção do conhecimento, denominada com “paradigma emergente” (BEHRENS, 2003, p.14).

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação da UFPI

Convém assinalar que o termo “tendência”, de modo geral, significa permanência, continuidade, duração histórica, traços constitutivos de conhecimentos que

tiveram sua origem e desenvolvimento num determinado contexto social. Dessa forma, existem diferentes tendências na educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, que por sua vez receberam influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, pautadas nas especificidades de nossa história política, social e cultural de acordo com o período a ser considerado. Libâneo (1994), classificou em seus estudos duas grandes tendências: a Pedagogia Liberal, reunindo as linhas: ensino tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e a tecnicista; e a Pedagogia Progressista, incluindo as linhas: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Nesse sentido o século XX foi marcado pela construção de grandes sistemas educacionais, data também desse período, as discussões em torno das dimensões político-pedagógica do profissional da educação. Durante muito tempo, acreditava-se na função civilizadora da escola, na qual o ensino se reduzia a procedimentos reprodutivos de caráter instrucional.

## **2. Contextualizando a profissão docente**

No Brasil, a história nos mostra que as primeiras práticas docentes sofreram influência da pedagogia tradicional, de caráter religioso e normativo, visto que a presença da igreja era marcante nessa área. O professor apresentava-se severo, rígido e rigoroso, encarregado de transmitir um saber absoluto e inquestionável. Nessa abordagem tradicional, a metodologia se configurava na exposição oral dos conteúdos feito pelo professor, na qual se privilegiava a sequenciação e ordenação dos conteúdos, sem articulação com as demais disciplinas. A avaliação nessa abordagem, de modo geral, era única, contemplava questões que enfatizavam a memorização, a repetição e a exatidão. Podemos constatar que o enfoque tradicional ainda conserva alguns traços nos dias atuais.

Em face do “saber científico” e da influência da psicologia da educação sobre o mesmo, o saber docente é retirado do centro do ato pedagógico colocando o aluno como protagonista principal do processo. Nesse sentido, no início do século XX surgiu a escola progressista, acolhida no Brasil por Anísio Teixeira, por volta de 1930, ancorada num momento histórico de conflitos políticos, econômicos, sociais e de aspirações e vislumbramento com a inovação pedagógica. O paradigma progressista tem ainda como representante brasileiro através da tendência libertadora, o educador Paulo Freire. Nessa abordagem o processo educativo se caracteriza pela busca da transformação social.

No Brasil, esse movimento educacional ficou conhecido como Escola Nova e surgiu como reação à pedagogia tradicional. O norte-americano John Dewey (1859-1952), foi um dos precursores da educação progressista do século XX. Suas idéias foram disseminadas

no Brasil pelo baiano Anísio Teixeira (1900-1970), criador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que esteve à frente de cargos importantes da educação no país. Suas idéias foram consubstanciadas no Manifesto dos Pioneiros, por volta de 1932. Este documento exerceu profunda influência na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61).

A escola no paradigma escolanovista propõe um ensino focado no aluno, levando em consideração seus interesses e suas experiências de aprendizagens, tendo sofrido, inclusive, influência dos estudos da psicologia e da biologia. Cabia ao docente, portador de uma cultura geral, desenvolver uma atitude de interação mais voltada para o aluno, atuando como transmissor do saber e instigador da aprendizagem, sempre atento às necessidades dos alunos.

Por volta dos anos 1960, Aparecida Joly Gouveia, Luís Pereira (PIMENTA, 2002) dentre outros autores de sociologia da educação da USP, já realizavam pesquisas na área de educação no Brasil embora ainda insipientes. Estes autores concluíram em seus estudos, que a presença feminina era uma característica marcante no exercício do magistério primário, o que por sua vez desencadeava para uma relativa desvalorização profissional, visto que a mulher tinha um papel subserviente numa cultura essencialmente masculina.

Anísio Teixeira, à direção do INEP realizou pesquisas significativas a respeito da formação de professores nas Escolas Normais de Ensino Médio, que inclusive apontaram a má formação dos professores diante da necessidade de uma escolaridade básica de qualidade, dada a ampliação da demanda por escolaridade. Assim, mesmo já sendo considerada a relevância da psicologia e da sociologia na formação dos professores, isto não era revelado no fazer prático da docência (PIMENTA, 2002).

Com a modernização das sociedades ocidentais, que propiciou a expansão das ciências instrumentais de inspiração positivista com domínio da racionalidade técnica, emergiu uma forma de organização social do trabalho, legitimando a hierarquia entre aqueles que pensam o conhecimento e aqueles que fazem da educação seu trabalho diário no espaço escolar. Decerto não foi sem motivos que a educação brasileira de 1964 encaminhou-se nos pressupostos da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

Dando-se prioridade à formação da mão-de-obra para atender à indústria, as reformas do sistema de ensino universitário, em 1968, e do ensino primário e secundário em 1971, prosseguiram na fragmentação dos conhecimentos e na formação de professores de modo especializado para tarefas específicas. Para tanto, era função da escola preparar essa mão-de-obra para o cotidiano das indústrias, onde o currículo nacional, obrigatório, constituía-se de técnicas educacionais e curso profissionalizante. No entendimento de Saviani

(1985, p.51) a pedagogia tecnicista buscou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”. Nesse enfoque são destacados os componentes planejamento e controle, para assegurar a produtividade do processo.

No que se refere à Escola Normal, o campo da pesquisa evoluiu, especialmente após a promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71, que tornou obrigatório a profissionalização no Ensino Médio, uma vez que a escola normal passa a ser apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo sofrido alterações em seu currículo com redução da carga horária específica, possibilitando maior distanciamento entre a realidade das escolas primárias e o ensino preconizado na formação dos professores. Destarte, o ensino pautado conforme essas medidas mostrava-se contrário ao ideário de educação enfocada pelo INEP (PIMENTA, 2002), que destacou a importância da educação no processo de democratização política, social, econômica e cultural.

### **3. Tendências atuais da pesquisa na prática pedagógica no Brasil**

Os anos oitenta foram marcados pela organização de movimentos de educadores, trazendo a marca de resistência ao movimento de ditadura, no qual os profissionais da educação se manifestaram na luta pela democratização da sociedade através da participação em associações científicas e sindicais, colocando em questão os modelos dominantes. Percebia-se que o docente adentrava outros espaços, além do ensino, se configurando também como um ser capaz de refletir e intervir nos demais contextos social, político e cultural. Estas manifestações foram contempladas na incorporação dos princípios de valorização do magistério pela Constituição Brasileira de 1988, ainda que as aspirações dos profissionais da educação fossem de maior alcance do que apresentou a referida lei.

Num breve retrospecto, a educadora Selma Garrido Pimenta (2002, p.28), faz uma afirmação exitosa quando assegura que “a formação do professor é um antigo e caro tema em nossa história”. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que foi aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988, resultou de inúmeras pressões, contudo, apenas em parte contemplou as demandas dos educadores no que se refere à sua formação para atuar na educação básica. Antes da reforma educacional havia duas maneiras de formar o educador: o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior.

A lei em vigor ampliou essas modalidades: manteve a educação básica no nível médio por mais dez anos, admitindo essa formação como mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, como prorrogam os artigos 62 e

63; quanto ao nível superior, em vez de se apoiar nas pesquisas que vinham sendo desenvolvidas por diversos segmentos (governos estaduais, universidade e outros) e que apontavam para a importância do fortalecimento na formação do educador, criou-se uma nova instituição, fora da universidade, os Institutos Superiores de Ensino (ISE's), cujo modelo já vinha sendo amplamente questionado em outros países que optaram por esse caminho, como: Argentina, Portugal e Espanha. Segundo Pimenta, essas instituições tendem a enfraquecer o papel da universidade, levando em consideração que não privilegiará a pesquisa, mas tão somente o ensino, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional docente.

Assim, a ênfase na teoria e na prática vinha se configurando, principalmente com as contribuições das pesquisas sobre formação e profissão docente, o que permitiu amenizar a perspectiva tecnicista e as limitações das teorias reprodutivistas. A respeito da construção da profissão docente, Catani se posiciona destacando que esta é uma temática pouco evidenciada nas pesquisas, o próprio texto da autora faz o testemunho:

Muito embora sejam numerosos os estudos históricos acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério, a história da profissão docente é mais rara. O que a expressão possui de elucidativo é, justamente, a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o estado, as formas de organização da categoria profissional (CATANI, 2000, p.586-587)

A atenção é dirigida para a inter-relação entre educação e sociedade. Neste contexto, a escola incorpora o papel de agente vinculado à transformação do sistema de produção. Em decorrência, muitas teorias e práticas passam a caracterizar essa mudança de eixo, de uma visão unilateral para uma diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida dos sujeitos no processo. O docente aparece como agente portador de um saber plural, fundado na práxis. Como bem ilustra o português Nóvoa (1997, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

As mudanças apresentadas no plano social e político configuram para uma nova abordagem a se delinear nos cursos de formação de professores, no qual se exigia um saber crítico e comunicativo, além de competente para um trabalho interativo. Em decorrência, as universidades aos poucos foram se adaptando na pretensão de qualificar um profissional mais capacitado para atender às necessidades da demanda social. No

entendimento de Freire (1983), o homem enquanto ser histórico está sempre em busca, num processo permanente, no qual faz e refaz constantemente o seu saber. Assim, todo saber “novo”, é oriundo de um saber que passou a ser velho, que desencadeia para outro saber, que um dia se tornará obsoleto e que vai gerar um outro saber num processo dialético. Nesse sentido, a experiência do trabalho docente é enfocada como elemento da formação, valorizando o papel da experiência em relação aos demais saberes.

As transformações ocorridas nas ciências e na sociedade vêm revelando que o paradigma cartesiano já não corresponde às nossas necessidades educacionais. Em decorrência aponta para mudança na escola e na profissão do professor para atuar diante de um novo quadro que se constrói na vida social. A universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico, dito assim até parece que formar professores nesse paradigma crítico é uma tarefa “natural” das universidades.

As pesquisas referentes à educação nos dois últimos séculos evoluíram significativamente. Todavia, se observarmos o que acontece na escola, concluiremos com certa perplexidade que enquanto as mudanças acontecem à velocidade da luz, a prática docente vem mudando a passos lentos. Para ilustrar essa situação apresenta-se a seguir um excerto que circulou na Grande Rede. Por um bom tempo veiculou na internet uma versão da história de Aristarco, personagem do romance autobiográfico de “O Ateneu”, de Raul Pompéia. No livro de Pompéia, que decorre em pleno Brasil Imperial, o doutor Aristarco era professor no Liceu, uma escola da aristocracia da época. Na versão que circulou na internet, Aristarco volta aos tempos de hoje e fica admirado com o que vê: televisão, computadores, avião. Ele fica assustado e não compreende onde está. Certa feita encontra uma mulher, mãos sujas de giz, envolta com cadernos e livros, entrando numa escola. Aristarco acompanha a professora, sente-se acolhido e em ambiente familiar.

Portanto a educação do século XXI deve acompanhar o processo de mudança que a sociedade exige, como contribuição na formação do novo sujeito. Todavia, a modernidade ou a pós-modernidade não impossibilita a ninguém de se proteger das contradições. Nesse sentido, a escola não mudou muito, especialmente nos últimos cem anos, fazendo com que Aristarco, caso aparecesse hoje, reconheceria uma sala de aula, o quadro repleto de lição, o professor dirigindo-se aos alunos, às vezes até elevando a voz diante da balbúrdia e outras situações corriqueiras relativamente normais e seculares no trabalho docente. Portanto, para Aristarco não haveria dúvida que encontrava-se em uma escola.

Sob este aspecto, é possível ainda dizer que nem tudo se manteve. O professor, por exemplo, perdeu seu *status*, tanto ao nível material quanto social, pois, embora se defenda que o saber do professor ocupa posição social estratégica entre os demais saberes, todavia o

corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. Como se refere Tardif:

[...] enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna. Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação em vigor (TARDIF, 2000 p.33-34).

Assim, a formação de professores constitui-se num processo complexo, deve estar em conexão com o mundo em que vivemos, no qual a transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que trabalham dentro dela (BARBOSA, 2004). Dessa forma, no Brasil a pesquisa sobre formação de professores insere-se num contexto maior, pois desde o início dos anos 1990, em especial com a difusão do livro “Os professores e sua formação”, coordenado pelo professor português António Nóvoa, trazendo textos da Espanha, Estados Unidos, Portugal, França e Inglaterra. Também a realização do I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas realizado em Aveiro, Portugal, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, teve uma representação significativa de um grupo de pesquisadores brasileiros. Em decorrência desses contextos, o conceito de professor reflexivo, de professor pesquisador da prática e de professor que produz saber, dentre outros, rapidamente se propagou, especialmente no Brasil. Tanto Nóvoa quanto Alarcão passaram a vir ao Brasil com mais frequência, em virtude de convites das universidades, das associações científicas, dos governos e de escolas particulares.

Pimenta contextualiza a recepção da proposta do professor reflexivo no Brasil e explica-a não só pelo viés da história da formação de professores em nosso país, mas também pelas preocupações temáticas que representam o atual panorama político brasileiro. Numa espécie de síntese, a referida autora pontua as seguintes razões:

a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua

apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são?; de onde vem? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como fica a escola e os professores? (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.35).

O conceito de professor reflexivo é o mais utilizado atualmente pelos pesquisadores e estudiosos do assunto, seja no que se refere à formação dos professores, ou na análise do trabalho docente, decorrente inclusive, da reação ao modelo dominante da racionalidade técnica, cuja idéia básica se constitui na solução instrumental de problemas através da aplicação prévia de um conhecimento teórico e técnico, oriundo da pesquisa científica. Na disseminação dessa abordagem reflexiva encontra-se o estudo de Donald Schön (1997, 2000). Ele defende que os profissionais façam questionamentos sobre situações práticas com base em sua formação. Schön durante mais de uma década estudou a teoria de investigação do filósofo e pedagogo John Dewey. Apoiado no conceito de experiência fundamentado em Dewey, Schön formula sua perspectiva teórica em torno de três aspectos: conhecimento na prática, reflexão da prática, e reflexão sobre a reflexão sobre a prática.

Para além do conceito de professor reflexivo é preciso pensar na formação do professor pesquisador da prática. No entendimento do inglês Stenhouse (1926-1982), tal como um artista, que trabalha com pincéis, tintas e escolhe texturas e cores, o professor deveria utilizar estratégias variadas até obter as melhores soluções para garantir a aprendizagem dos alunos. Assim, Stenhouse defendia uma prática docente enquanto espaço de experimentação e pesquisa, logo, cabia aos professores extrair a análise, a reflexão e suas descobertas de acordo com as peculiaridades de seu trabalho docente. Portanto, Stenhouse entende o currículo como processo decorrente a partir das situações no espaço da sala de aula, que por sua vez exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional.

A formação de professores passa necessariamente por uma revisão da própria prática docente. Dessa forma, conceber a formação do prático (SCHÖN, 1997), implica considerar o professor a partir do contexto do fazer docente, enquanto sujeito que reflete na e sobre a prática, o que aponta para um redimensionamento dessa ação, inclusive o professor



assumindo-se como produtor do seu desenvolvimento pessoal, profissional e da organização escolar (NÓVOA, 1997). Nesse sentido, fica evidenciada a importância de considerar o professor como ator social do seu desenvolvimento formativo. Isto vem ao encontro do que tem revelado Mizukami (1996). Para ela, o envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional decorre em função da conjugação de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização, e o da socialização profissional. Portanto, ao se considerar a importância da abordagem reflexiva, não é possível desconsiderar o percurso, a história de vida pessoal e profissional dos professores.

Para Mizukami, a premissa básica do ensino reflexivo consiste em:

considerar que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc., estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornar conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a esta prática [...] pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (MIZUKAMI, 1996 p.61).

Desse modo, acreditamos que o ensino no paradigma reflexivo, embora apresente diferentes óticas teórico-metodológicas, passa a congregar preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores.

#### **4. À guisa de conclusão**

Compreendemos que na formação de professores, o processo de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor é um processo de longa duração, que necessita romper com o modelo imposto ao professor transmissor do conhecimento para o exercício de novos papéis. Dessa forma, se constitui um desafio, buscar caminhos alternativos para o professor superar a lógica positivista no seu trabalho pedagógico, pois, não se muda por decreto ou querência deste ou daquele, mudança é processo, que exige um árduo trabalho de desconstrução e reconstrução.

A análise da literatura sobre os diferentes aspectos que envolvem a construção da profissão docente permitiu-nos desvelar vários aspectos neste contexto aprofundando nossos conhecimentos a respeito de um breve percurso da profissão docente, o que também nos fez concluir que mesmo diante da diversidade de pesquisas no *constructo* dessa profissão, ainda estamos marcando passo quando o assunto é a formação de professores e prática docente, pois são muitas as contradições para as quais a pesquisa não consegue dar resposta.

A exemplo de Bourdieu (1997), não podemos esquecer que o sistema educativo usufrui uma autonomia relativa.

Dessa forma, a ruptura paulatina com o paradigma newtoniano-cartesiano, configura uma perspectiva inovadora que possibilita repensar a prática pedagógica, imbricada numa concepção de mundo como um todo, integrado, que em decorrência, a sociedade intensiva do conhecimento passou a receber outras denominações: holístico (Cardoso e Crema; apud Behrens, p. 58, 2003); paradigma sistêmico (Capra e Prigogine, apud Behrens, p.58, 2003); paradigma emergente (Moraes, Pimentel e Santos, apud Behrens, p.58, 2003).

Nesse sentido, as assertivas que convergem entre esses autores a respeito desse paradigma inovador, dirige-se à visão de totalidade e ao desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento com autonomia, criticidade e espírito investigativo. Logo, produzir a profissão docente implica em considerar essa transição paradigmática da ciência e construir uma estrutura concêntrica, que configure uma dimensão sistêmica ou holística, numa abordagem progressiva, sedimentada num ensino com pesquisa. Portanto, se um país não tem os meios de formar os seus professores, pode parecer ingênuo pensar numa prática docente pretensamente reflexiva e crítica, ou talvez nos conformemos em realizá-la nos limites da instituição escolar, desconsiderando os demais contextos.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3 ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 1997.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CATANI, Denice B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). **500 anos de educação do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad e notas de Haideé de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**; Trad de Anísio Teixeira. 2 ed.. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria da G. M.; GUERRA, Miriam D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. GERALDI, Maria C. G.; MESSIAS, Maria da G. M.; GUERRA, Miriam D. S. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M de M. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSCar, 1996. p. 59-91.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHÖN, Donald. A Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Kennet M. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.