

REFLEXIVIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Hostiza Machado Vieira UFPI¹
Marinalva Veras Medeiros-UFPI²

Este trabalho é resultado da reflexão sobre a metodologia que utilizamos em contextos de formação continuada organizados a partir de pesquisas, em nível de mestrado, que estamos desenvolvendo pela Universidade Federal do Piauí, cujo foco repousa na análise das ações supervisivas no cotidiano escolar, buscando vislumbrar as necessidades formativas do supervisor escolar na perspectiva de (re)construir conceitos, bem como investigar a contribuição da reflexão crítica no processo de produção dos saberes na prática docente alfabetizadora.

Essas pesquisas investem, simultaneamente, na formação contínua e na co-produção de conhecimento em contexto formal de investigação, tanto dos professores quanto de supervisores da rede municipal de ensino de Teresina-PI. O presente estudo, portanto, trata de investigar, a partir de um contexto colaborativo, a prática docente e supervisora, visando utilizar mecanismos reflexivos que favoreçam o desenvolvimento profissional.

Formação continuada: quais princípios pedagógicos?

Quando muito se tem pesquisado sobre formação de professores, questionamos se ainda há o que dizer. Insistimos, no entanto, que há sempre a possibilidade de instauração de um diálogo, que há sempre a contrapalavra, porque, como diz Bakhtin (1997, p.123), “por mais significativa e completa que seja uma enunciação, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação ininterrupta”. Pensando sob esse prisma, entendemos que as produções que versam sobre essa temática são sempre reticentes, não estão encerradas e por isso abrem espaço para uma nova discussão, seja para rechaçar, confirmar ou buscar apoio para as nossas conjecturas.

Na atualidade, é notória a busca por educação comprometida com mudanças e transformações sociais mais voltadas para uma formação ampla do homem enquanto cidadão na sua plenitude. Dentro deste contexto, é consensual a idéia de que a formação

¹ Professora formadora na área de alfabetização pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina e professora do Instituto Superior de Educação Antonino Freire – email hostiza@bol.com.br.

² Supervisora do Programa de Aceleração da Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Teresina – Email: [marinalvaveras @ yahoo. Com. br](mailto:marinalvaveras@yahoo.com.br).

de professores deve estar articulada ao desenvolvimento pessoal e profissional como condições para conquistar a autonomia profissional. Assim, caminha nessa direção à necessidade de criar espaços de interação que favoreçam a troca de experiências e de saberes tendo por referência a reflexividade crítica. Nesta ótica, a escola é concebida como espaço educativo em que trabalho e formação configuram-se em atividades indistintas e que, o coletivo deve constituir uma ferramenta, por excelência, desta formação.

Partindo desta perspectiva de se criar na escola espaços formativos pautados no dialogismo e na reflexão crítica vemos a pesquisa colaborativa como metodologia viável, que busca romper por meio da reflexão crítica com o modelo clássico de formação, possibilitando ao professor voz e vez para deliberar sobre o seu processo formativo. Dessa forma, assegura ao professor oportunidade para repensar sua prática com vistas à tomada de consciência sobre o sentido e as consequências de sua ação. A pesquisa colaborativa constitui-se em atividade de co-produção de conhecimento e formação, pois, pesquisadores e professores envolvem-se mútua e coletivamente em projetos sociais com o objetivo de resolverem problemas relativos à educação.

É importante ressaltar que este modelo formativo é muito recente, especialmente no contexto da educação brasileira. Candau (2003) mostra através de estudos realizados a concepção clássica que perpassava a temática formação continuada de professores até a década de 80. Segundo a autora este modelo de formação em serviço repousa na idéia de que o conhecimento é produzido na universidade e cabe aos profissionais da educação básica a aplicação, socialização e transposição didática. Essa lógica implica em desconsiderar o conhecimento como processo de construção, desconstrução e (re) construção. A proposta acima referendada pela autora nega que o processo de construção do conhecimento possa ser realizado na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica. Além disso, apresenta visão dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos.

No desenho dessa trajetória, autores como Schön (1992), Pimenta (2004), Nóvoa (1995), Alarcão (2004), paulatinamente, foram introduzindo as contribuições acerca do professor reflexivo e a concepção de formação continuada que aponta para a necessidade de um professor cuja atuação seja reflexiva, isto é, desenvolva reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Pimenta (2004), ao discutir o ensino como prática reflexiva analisa, em uma perspectiva crítica, algumas implicações dessa concepção de formação continuada. Dentre os saldos positivos desta perspectiva está a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, a valorização da pesquisa como instrumento de formação, contudo, a autora questiona a qualidade da reflexão realizada pelos professores no sentido de desvendar se esta leva em conta os processos de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas das escolhas feitas por estes na atividade de ensinar.

Assim, tendo em vista o protagonismo que os professores assumem neste processo de inovação, já que passam a assumir papel ativo na condução do processo de ensino e aprendizagem e no seu próprio processo formativo, essa autora coloca como preocupação à supervalorização do professor como o indivíduo prático. A consequência desses fenômenos implica na compreensão equivocada de que basta a prática para a construção do saber docente e de um possível individualismo, fruto de reflexão em torno de si próprio.

Para Pimenta (2004), a superação do praticismo reside na articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, uma revisão das práticas de formação, em especial, a formação em serviço e do papel do professor passa necessariamente pela reflexão da prática à luz de um referencial que lhe dê sustentação.

Em seguida, passamos a discutir sobre a reflexão, tentando vislumbrar qual o seu sentido, o seu papel, bem como as vantagens e em que medida esta pode contribuir para uma educação emancipatória.

O sentido de reflexão no contexto escolar

Mudança paradigmática constitui uma tarefa no mínimo difícil para quem de fato preocupa-se com educação de qualidade. Contribuir para a superação dos velhos paradigmas supõe que o professor enquanto formador de professores, na análise de Furter (1982, p.26), defina como método “uma reflexão que é posterior à ação pedagógica, mas que tem uma relação dialética e crítica para com a prática real e concreta da pedagogia”. Assim para não cair na rotinização do cotidiano escolar é preciso ter como meta a reflexão e ter consciência das vantagens da escolha desse caminho.

Mas, afinal o que é reflexão? Para que ela serve? A quem beneficia? Como ela pode estar a serviço de uma educação transformadora? A discussão sobre estes

questionamentos traz-nos a certeza de que ainda é bastante imatura e que, portanto, não podemos correr o risco de considerá-la acabada.

A reflexão na concepção de Furter (1982) supõe a análise da própria ação de modo particular e distanciado. Refletir supõe, portanto, pensamento de segunda ordem no qual o sujeito repensa a sua ação. Nesse contexto, compartilhamos da idéia de que:

Todo professor, em maior ou menor medida, é reflexivo, isto é, independentemente de sua formação, o professor, enquanto ser racional, reflete sobre a sua ação, ainda que esta reflexão se dê num plano assistemático, num nível menos elaborado, desprovido de senso crítico (VIEIRA, 2006, p 2).

Considerando o caráter particular da reflexão enquanto uma ação distanciada, Furter (1982, p. 28) alerta que esta não constitui “uma condição da ação”. Ao contrário, a prática docente é anterior à reflexão. Assim reitera a possibilidade de agir sem refletir, “mas não sem pensar!” Concordamos Furter (1982) com ao realçar essa particularidade da reflexão como “um pensar na ação”. É preciso, no entanto, desenvolver essa capacidade, pois é sabido que não é fácil para as pessoas acionarem mecanismos reflexivos, estando a requerer:

[...] uma perseverança que nos cansa e que pode ser suportável só se os outros pensarem também conosco. A reflexão pressupõe, para durar, uma intersubjetividade, que é o fundamento do trabalho em equipe, tão importante hoje em dia (FURTER; 1982, p. 30).

Nessa direção, uma mudança na formação continuada pressupõe o exercício crítico-reflexivo a partir da prática coletiva, da prática acompanhada de possibilidades reais e concretas para uma reflexão conjunta entre o pesquisador/formador e os atores que contracenam no espaço de sala de aula e da escola como um todo. Do contrário, todo o esforço, como afirma Giesta (2005, p.23), “na busca da emancipação do profissional do ensino pode [...] ser embaçada ou até mesmo desviada quando não estiver o professor muito certo das razões e dos procedimentos que o levam a refletir na ou sobre a ação”.

No embalar dessa discussão, Furter (1982, p. 29) indica algumas vantagens da reflexão que são de crucial importância para a prática pedagógica, tais como: a) favorece um significado à própria ação, possibilitando medir as proporções e as implicações das escolhas feitas. Distanciar-se da sua ação num esforço de percebê-la na sua globalidade permite uma certa coerência e compreensão, abrindo espaço para ponderar os limites e

possibilidades da prática; b) intima o professor a situar-se na globalidade; c) promove a consciência das relações entre o eu (do professor) e a sua prática, entre os propósitos e as conseqüências dos seus atos, entre o que pensa e o que faz, gerando o sentimento da responsabilidade, o compromisso no que faz e que agora tem de assumir; d) possibilita uma revisão constante, permitindo considerar a “origem mais profunda e as conseqüências mais longínquas das nossas atividades”.

Sendo a reflexão exercício de autocrítica que está engajado com a emancipação do profissional do ensino não é apenas o professor que se beneficia com essa atitude. Ao contrário, o professor dotado dessa qualidade tão necessária está em constante processo de busca, de pesquisa na perspectiva de tornar a sua prática cada vez melhor. Esse esforço incansável contribui, na análise de Severino (2003) para que este se torne profissional de alto nível, dotado de consciência plena do verdadeiro papel da educação e, através do exercício de sua profissão, intervém na formação de seus alunos, estendendo-lhes essa consciência.

Contribuindo com essa discussão, Contreras (2002) reitera a importância da reflexão crítica como possibilitadora de comprometimento político e pedagógico que, por sua vez, converge para níveis de consciência que auxiliam o docente na tomada de decisões. Nesse sentido, reconhece a complexidade da prática docente, complexidade essa que obriga o professor a comprometer-se com o desenvolvimento pessoal dos seus alunos.

Em última instância, para o autor em referência, a reflexão crítica supõe discernimento, desalienação do profissional de ensino com vistas à superação das ideologias que distorcem a realidade social. Implica em maior envolvimento com a comunidade escolar, na luta não só pela emancipação individual e social, mas também pela defesa da transformação das condições sociais e institucionais, tornando-se sujeito do que faz, comprometendo-se com valores de justiça e igualdade.

Como podemos perceber, a reflexão é qualidade necessária ao professor, no entanto, é preciso criar as condições necessárias para a sua realização, que haja ação planejada para que esta seja possível, dure e alcance a intersubjetividade como bem mencionou Furter (1987), anteriormente.

Com o propósito de abordar com mais profundidade as estratégias da reflexão crítica, particularmente, as Sessões Reflexivas, passamos a discuti-las no tópico seguinte.

Sessões Reflexivas: uma arena para o debate

Sabendo que refletir criticamente não constitui ato natural do ser humano é preciso, portanto, criar mecanismos que favoreçam o desenvolvimento dessa capacidade. Exercitar a reflexão crítica implica em planejamento sistemático de modo a garantir a interação entre diferentes pontos de vista.

Mas como garantir concretamente o exercício crítico-reflexivo? Podemos lançar mão de diferentes dispositivos, no entanto, vamos nos deter às Sessões Reflexivas, estratégia que utilizamos em contextos de formação para responder os objetivos que propomos investigar cujo foco principal consiste justamente em organizar contextos formativos que permitam o exercício crítico reflexivo para que os profissionais do ensino tornem-se autoconscientes da sua prática na perspectiva de ressignificá-la.

As Sessões Reflexivas, segundo Magalhães (2004, p.82), supõem, “uma nova organização discursiva” que emerge como estratégia que se propõe a abrir tempo e espaço para o debate e tem como princípio básico a relação dialógica em que o pesquisador, enquanto par mais experiente, negocia as necessidades formativas do grupo na perspectiva de construir conhecimento. Tal estratégia vai além da técnica de coleta de dados. Constitui mecanismo provocador da reflexão capaz de informar o docente sobre sua prática e as implicações teórico-metodológicas que a determinam, dando-lhe voz própria para desvelar suas teorias e as possibilidades de superá-las.

Nesse processo a linguagem constitui categoria fundamental, pois é por meio dela que se dá a intersubjetividade como salientou Furter (1982). A linguagem tem a uma função planejadora da ação (VYGOTSKY, 2000). Sendo assim, as Sessões Reflexivas, constituem a base para que os professores descrevam, informem, confrontem e reconstruam suas práticas.

É novamente em Magalhães (2004) que buscamos ampliar os pressupostos das Sessões Reflexivas. A autora aponta alguns objetivos que fazem das Sessões Reflexivas um espaço de formação por excelência, tais como: a) preparar profissionais capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão, empenhados na sua autoformação, estendendo essa preocupação aos seus alunos, refletindo sobre a qualidade da formação oferecida aos discentes; b) estabelecer uma relação entre teoria e prática, possibilitando ao educador vivenciar outros papéis na interação com o grupo, partilhar pontos de vista diferentes, avaliar outras práticas e ser avaliado.

Segundo Freire (1996, p.44), é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática. Para esse autor, “o próprio discurso

teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase sempre se confunda com a prática”.

Na perspectiva de operacionalizar as Sessões Reflexivas, tomamos como base o pensamento freiriano e a proposta apresentada por Contreras (2002), que sugere a sistematização do processo reflexivo dos professores, tendo por base quatro etapas: a descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam uma reconstrução.

No quadro abaixo expressamos sinteticamente as etapas da ação de reflexão, buscando compreender o que é e como se processam estas ações no espaço da Sessão Reflexiva.

ETAPAS	O QUE É?	COMO OPERACIONALIZAR?
Descrever	É um nível de reflexão que nos leva a um distanciamento de nossas ações e a nos perguntarmos sobre as razões de nossas escolhas.	- O que tenho feito?
Informar	Momento em que o pesquisador/formador cria as condições para que o educando descubra qual o significado de sua prática, permitindo o acesso às teorias, ao conhecimento de modo a complementar o conhecimento do professor.	- Qual o significado de minha ação? - O que agir desse modo significa? - O que me leva a agir desse modo? - De onde procedem historicamente as idéias incorporadas à minha prática pedagógica? - Qual o sentido de minha prática? - Como cheguei a me apropriar dela? - Porque ainda continuo a me respaldar nela?
Confrontar	É o momento de contrastar as diferenças entre os distintos pontos de vistas e o conhecimento científico.	- O que me levou a agir dessa maneira? - Como me tornei assim? - Qual tipo de aluno estou formando? - O que limita as minhas teorias? E as minhas práticas? - Qual a relação entre os conceitos construí e minhas práticas? - A minha prática serve a que interesse?
Reconstruir	É o momento da intervenção consciente do professor na sua prática docente, no contexto em que está inserido, seja no âmbito institucional ou na sociedade mais ampla.	- Como posso fazer diferente? - O que considero pedagogicamente importante para minhas ações? - o que tenho que fazer para introduzir mudanças em minha prática? - A forma como estou desenvolvendo minha prática contribui para a emancipação do homem que quero formar?

QUADRO 01 – ETAPAS DA AÇÃO DE REFLEXÃO

Essas ações, segundo Ibiapina (2003), quando desenvolvidas no espaço das Sessões Reflexivas fazem com que nós professores tenhamos oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo ensino-aprendizagem, promovendo oportunidade de análise da linguagem utilizada na escola, das necessidades

surgidas neste contexto e as razões que nos levaram a agir dessa ou daquela maneira. Permite ainda compreensão maior do significado de nossas práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos.

Formar professores a partir de projeto comprometido com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva pressupõe, ineludivelmente, abordagem metodológica que favoreça a análise de sua própria ação e suas implicações, que permita a indagação e a interpretação da realidade.

Atingir a capacidade crítico-reflexiva não é fácil. Exercitar a reflexividade crítica supõe a necessidade de acionar mecanismos reflexivos que provoquem a imersão do educador na/sobre a prática, fazendo com que ele perceba aspectos de sua ação até, então, enebriados, obscurecidos por uma visão a-histórica, a-crítica. Uma das ferramentas que segundo Vygotsky (2000, 2001) permite a realização deste exercício é a linguagem. Então, neste próximo item estaremos discutindo a importância desse mecanismo para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do professor, em contexto de formação.

A linguagem com expressão do pensamento reflexivo

Do ponto de vista dos teóricos da abordagem sócio-histórica a linguagem tem seu nascedouro em práticas discursivas e dialógicas constituídas em contextos sociais. Assim, tanto para Vygotsky (2001) quanto para Bakhtin (1997), o homem constitui-se essencialmente em homem, nas e pelas práticas sociais resultantes da interação dialógica (social, histórica, cultural e ideológica) a qual está implicado. Neste contexto dialético o pensamento e a linguagem evoluem construindo a subjetividade de cada indivíduo.

Ao analisarmos a relação entre pensamento e linguagem sob o prisma ideológico de Bakhtin (1997), fica compreensível o entendimento sobre a evolução dos processos internos psicológicos do pensamento (intrapsicológicos) e o movimento intermediado pela linguagem nos contextos sociais (interpsicológicos). Para esse autor, os sentidos e significados impressos ao discurso dependem da relação dialógica entre os sujeitos, sendo esta dialogicidade marcada necessariamente pela polifonia. Nesta perspectiva, o dialogismo se mostra nas muitas vozes criando e recriando sentidos e significados às palavras ditas e às não ditas entre locutor e interlocutor.

Vygotsky (2001) considera não do ponto de vista ideológico, mas do psicosocial, que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende da experiência

sociocultural do ser humano, ou seja, a linguagem interna depende de fatores externos para se desenvolver.

Bakhtin (1997) e Vygotsky (2001) concordam que o desenvolvimento do pensamento está intrinsecamente ligado à linguagem constituída nos contextos sociais. Para ambos os teóricos, a consciência não é definida a priori, depende das relações sociais constituídas no mundo objetivo. Vygotsky (2001) reafirma esta combinação de idéias ao considerar que a unidade do pensamento verbal é encontrada no significado das palavras, esta unidade é dotada de signos que expressam a função intelectual e social da palavra. O significado das palavras é fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, constituindo-se desta forma, em fenômeno do pensamento verbal.

O pensamento verbal não é uma forma natural e inata do comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY; 2001, p. 149).

Freitas (2001) estabelece paralelo entre Vygotsky e Bakhtin e anuncia que no que se refere à linguagem, enquanto instrumento de mediação entre o discurso verbal (interpessoal) e o pensamento verbal (intrapessoal) do homem, ambos os teóricos se assemelham muito na forma de pensar. Neste sentido a autora em referência afirma que:

Para Bakhtin (1985), o homem é um ser expressivo e falante e a linguagem é constituidora da sua consciência. O discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto. Vygotsky também fala da linguagem como constituidora do pensamento e do sujeito, mostrando que é pela linguagem que o indivíduo ascende à humanidade (FREITAS; 2001, p. 171).

Diante do exposto, consideramos que é no e pelo discurso criado na arena do dialogismo que se elabora e/ou reelabora o conhecimento; assim, temos como proposição a idéia bakhtiniana de que a nossa consciência, enquanto pensamento humano, é constituída pela linguagem e desenvolvida no contexto social. Dessa forma, entendemos que a escola torna-se o *locus* possibilitador do uso da linguagem como instrumento do pensamento, pois os professores, ao planejarem sistematicamente suas aulas, revestidos de intencionalidade a ser alcançada, criam condições para que

mudanças qualitativas possam ocorrer no que se refere à cognição tanto dos sujeitos aprendentes quanto deles próprios na arena da interação verbal (BAKHTIN, 1997). Entendemos ainda que, a partir deste modelo formativo, as práticas pedagógicas ressignificam-se, possibilitando a reestruturação de diversas funções dos processos e estados psicológicos, tais como: a imaginação, a memória, a formação de conceitos, a atenção voluntária e a consciência (VYGOTSKY, 2001).

A quiçá de conclusões

As discussões tecidas neste artigo tiveram como propósito despertar no leitor ações práticas de reflexão sobre o ser e o fazer-se professor.

As duas pesquisas mencionadas no início deste artigo, são exemplos práticos que mostram a importância da reflexividade nos contextos de formação de professores, tendo como base a interação dialogada e a colaboração entre grupos tanto de professores quanto de supervisores escolares.

Nesta perspectiva reflexividade é processo que precisa ser exercitado intencionalmente em ambientes sociais para que, como afirma Vygotsky (2001), possa ser internalizado pelo sujeito que envolve e é envolvido na teia das relações sociais, formando, dessa forma, sua subjetividade.

A linguagem, neste contexto, exerce papel fundamental na mediação do processo de internalização de novos valores, novos conceitos e novas concepções, pois, por meio dela, os partícipes envolvidos, discutem, analisam e confrontam suas práticas e as dos outros, sempre interagindo com as teorias que as orientam.

Procuramos demonstrar que a pesquisa colaborativa apresenta-se como possibilidade concreta de exercitar a reflexão crítica no contexto escolar, tendo como ação mediadora as Sessões Reflexivas.

As Sessões Reflexivas apresentam-se como espaço possibilitador do exercício da reflexividade, tendo na linguagem instrumento mediador desse processo. Esta estratégia metodológica é a que mais se aproxima do processo de formação contínua e processual, visto que, parte da análise das práticas e teorias dos professores e supervisores escolares.

Trabalhar, portanto, com a pesquisa colaborativa, tendo como estratégia as Sessões Reflexivas, leva-nos ao desafio de criar contextos de formação que visem ao redimensionamento da própria prática, e que nos instiguem a confiar na sua

legitimidade na/sobre a ação educativa com vistas a avançar de um nível menos elaborado para um estágio mais elaborado de reflexão.

Sem querer responder à pergunta proposta, inicialmente no título deste artigo até porque o que foi dito é apenas parte da corrente ininterrupta da comunicação verbal, propomos novos questionamentos, que aqui ficam em aberto, para o leitor buscar suas próprias respostas e reflexões, assim perguntamos: as escolas têm realmente criado espaços possibilitadores da reflexão crítica? Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? Que condição tem o professor para refletir criticamente?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos, EdUSFCar, 2003. p. 139-152.

CONTRERAS, José Domingo. **Autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002. p. 296.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. FERREIRA, Maria Salonildes. Reflexão Crítica: Uma ferramenta para formação decente. In: **Revista Linguagem Educação e Sociedade**, UFPI, 2003. n.º. 09, p.71-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin** Curitiba: Ediouro UFPR, 2001. p. 166-87.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

GIESTA, Nágila Caporlúngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora , 1995.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: **Os professores sua formação**. Lisboa, D. QUIXOTE, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, UNESP, 2003, p. 71-89.

VIEIRA, Hostiza Machado. Reflexão crítica: instrumento para a construção de saberes e da autonomia profissional docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, Recife. **Reflexão crítica: instrumento para a construção de saberes e da autonomia profissional docente**. Recife: Bagaço, 2006. p.1-6. cd-room.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.