

## **AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL FRENTE ÀS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI**

**Maria José Fernandes Porto**

Aluna do Doutorado em Ciências Sociais  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal  
[mjfporto@hotmail.com](mailto:mjfporto@hotmail.com)

**Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo**

Professora Adjunta IV  
Universidade Federal do Maranhão, São Luís MA, Brasil  
[telma.bonifacio@yahoo.com.br](mailto:telma.bonifacio@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente artigo trata da formação inicial dos professores para atuarem na Educação Básica a partir das mudanças advindas da legislação oficial brasileira, das análises acadêmicas e científicas dos estudiosos da educação e mais precisamente das demandas social e político-econômica do mundo globalizado. Analisa-se a formação do professor reflexivo e do desenvolvimento das competências nucleares a formação inicial. Para tanto se recorre a legislação normatizadora que delinea o percurso formativo e suas interpretações a luz de autores especializados sobre o tema.

**PALAVRAS-CHAVE**

Formação inicial de professores; Prática Reflexiva, LDB 9394/96.

**ABSTRACT**

This article from this initial training of teachers to work in Basic Education from the changes arising from the official Brazilian legislation, analysis of academic and scientific scholars of education and more specifically of the social and political demands of the globalized world economy. Analyze the reflexive teacher's formation and development of core competencies to training. Therefore one uses the normalizing legislation that outlines the training path and their interpretations of light expert authors on the subject.

**KEYWORDS**

Initial teacher education; Reflective Practice; LDB 9394/96.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação e a profissionalização de professores no Brasil são temáticas que se intensificaram a partir dos anos 1990, no quadro da reformas educativas, associadas às novas exigências geradas pela reorganização da produção e da globalização da economia. Para Libâneo, o que dá a tônica às reformas educacionais, “são os novos tempos que requerem uma nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”. (60)

É nesse contexto, não em função dele, muito mais pelas demandas pertinentes a profissionalização docente que as investigações acerca da formação de professores ganharam relevância, predominando aquelas que concebem o ensino como atividade reflexiva, adotadas em diferentes países, inclusive no Brasil.

O movimento do pensar ou o desenvolvimento das competências do pensar iniciou-se no final dos anos 1970 nos Estados Unidos, pautado na ideia de que cabe a escola desenvolver a qualidade do pensar nos alunos e professores. Este movimento inovou a relação ensino-aprendizagem quando propôs o desenvolvimento das competências do pensar que levam a reflexão, para além das competências relacionadas aos conhecimentos específicos. Como reconhece Schön, a responsabilidade da escola pelo desenvolvimento da capacidade do pensar e do refletir muda intencionalmente a metodologia de ensino e as estratégias voltadas para o aprender.

## 2. PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Donald Schön foi o principal formulador americano do conceito de reflexão ao valorizar a experiência e a reflexão na prática. Baseou-se nos pressupostos de John Dewey, em Michael Polanyi, no conhecimento tácito formulado por Luria e elegeram como referência fundamental, os ateliês de arquitetura como espaço concreto de sua prática, enquanto professor, para pensar o ensino e o aprendizado, de modo a facilitar a aquisição do talento artístico entre os alunos.

Partindo de sua prática e observando a de outros profissionais, Schön concluiu que as dificuldades para se desenvolver as capacidades reflexivas nos cursos de formação de professores devem-se as concepções de conhecimento pronto e as estruturas dos currículos existentes nas universidades, em que se privilegiam a aquisição destes conhecimentos e posteriormente, a sua aplicação.

Assim, defende o pesquisador americano que o exercício da prática deve ser desenvolvido desde o início da formação, e não apenas no final, por meio do estágio. Essa reflexão se apóia na epistemologia da prática, procurando entender o processo de aquisição de conhecimento do aluno a partir da sua reflexão sobre a prática,

**[...] ajudando a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esta forma de ensino constitui-se uma reflexão-na-ação, que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção no aluno, tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (Schön 82).**

Para o autor, é possível olhar retrospectivamente sobre a reflexão-na-ação, desde que o professor durante e após a sua aula reflita sobre o que aconteceu, o que observou, o significado que lhe deu e na eventual adoção de mudanças,

**na verdade refletir sobre a ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras, valorizando a pesquisa na ação dos profissionais, edificando o que se seccionou como "professor pesquisador de sua prática (Pimenta e Ghedin 20).**

As ideias de Schön foram absorvidas e ampliadas em vários países, num momento em que as reformas curriculares na qual se questiona a formação de professores está em voga, contribuindo para adoção de novas posturas que contemplam as legislações a respeito da educação, as mudanças sócio políticas e econômicas dos países emergentes e as necessidade da sociedade historicamente situadas.

No Brasil desde a Constituição Cidadã de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), e da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do professor de Educação Básica, os educadores tem se dedicado ao resgate histórico da formação de professores e utilizando a reflexividade como aporte metodológico para compreender a prática docente na perspectiva articulada entre teoria e prática.

Nesse sentido Pimenta e Ghedin argumentam,

**que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas terias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (24)**

Mas, o grande problema que se apresenta na formação dos professores é que o lugar e o papel da teoria na prática do modo como são apresentados não contribui para transformar as teorias em saberes docentes contextualizados, e isto ocorre na maioria das vezes porque do modo como os estágios estão organizados, associados a pratica de ensinar não contribui em nada para as proposições formativas que destacam a importância da vinculação entre teoria e prática.

Assim procuramos analisar, a partir dos contextos educacionais as principais legislações que tratam da Prática de Ensino e as orientações pedagógicas advindas desse processo, tomando como recorte os últimos anos, ou seja, desde 1961 até 2000, quando temos a regulamentação dos cursos de formação de professores com base numa prática reflexiva.

Em 1961 a LDB 4024/61 foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar o seu sistema de ensino, em seu aspecto formal, de acordo com o momento histórico pautado no desenvolvimentismo e que oportunizara a que fosse criado um sistema educacional que pudesse se inserir no sistema geral de produção do país, em consonância com o progresso social alcançado.

De acordo com Romanelli, essa lei apenas permitiu um processo de descentralização e flexibilização do currículo, como se observa

**a quebra da rigidez e certo grau de descentralização tem como única vantagem, talvez o fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional. A possibilidade dos Estados e os estabelecimentos de ensino anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo, estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação. (181)**

Já em 1971 as reformas educacionais foram concentradas na Lei Federal n. 5540/68, da Reforma Universitária, e na Lei n. 5692/71 que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º grau. No que se refere a formação para o magistério, o artigo 30 da Lei 5692/71 anuncia como regra geral a formação mínima para o exercício do magistério a Habilitação Específica mínima de 2º Grau para o Magistério de 1º Grau Menor (1ª a 4ª série) e a Habilitação específica de grau superior, em nível de Graduação em Licenciatura de longa ou curta duração em todo o ensino de 5ª a 8ª séries e Habilitação em Curso Superior de Graduação para o ensino de 1º e 2º Graus. (LDB 5692/71, Art.30)

Para Brzezinski,

**a escola passou a formar professores treinados e instrumentalizados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. (59)**

Assim a formação de professores para as séries iniciais em nível de 2º grau ganhou caráter terminal, ou seja, ao final do curso (com duração de três anos) o aluno estaria capacitado para o exercício do magistério.

Para Oliveira,

**esse caráter terminal atendia a um objetivo maior, seria formado, em curto espaço de tempo, um bom contingente de professores disponíveis a expansão que se pretendia naquele momento a nível de ensino público, o que provocava uma desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que não visava a qualidade e sim a quantidade. (25)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 aprovada em dezembro de 1996, ao introduzir novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica, suscita outras discussões e encaminhamentos, pois a legislação e a regulamentação que estabeleceu padrões em âmbito nacional para a formação de professores prevêem a necessidade de formação superior para todos os níveis educacionais.

Isto, por si só, já constituiria um grande desafio, mas é ainda amplificada pelo exponencial crescimento do acesso a escola, não só mais especialmente da educação básica. Ilustra isso o fato de o ensino médio, nível que conclui a educação básica, ter crescido, na última década, de pouco mais de três milhões de alunos para cerca de oito milhões de alunos, o que significa uma demanda de dezenas de milhares de novos licenciados em poucos anos.

A LDB vem de encontro a essa realidade quando muitas de suas proposições atendem aos anseios dos movimentos sociais organizados e das entidades científicas e acadêmicas no tocante a formação de professores, no seu Cap.6 – Dos profissionais da Educação – os artigos 61 a 65 vão explicitar como se dará a formação dos profissionais da educação, a saber: nos Artigos 61 e 62 da LDB a formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento a associação entre teorias e práticas, incluindo a capacitação em serviço, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Prevalece na lei a exigência da formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério.

A LDB 9394/96 também irá contemplar a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Além disso, incluirá a prática de ensino de, no mínimo trezentas horas (posteriormente alterado para 400 horas pela Resolução de n.1 CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002 e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, conforme Parecer CNE/CP 9/2001), destacando que a mesma não poderá ser reduzida a espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, esta deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação do aluno em situações concretas e contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações – problema.

O referido parecer reconhece que, mesmo diante das modificações sociais e tecnológicas, a formação de professores tem mantido o formato conteudista com tradição moralizadora, não contemplando as novas necessidades oriundas da sociedade globalizada, onde as novas tarefas atribuídas a escola deve instaurar processos de mudanças no interior das instituições formadoras, que dê respostas aos novos desafios, sendo preciso como afirma Moraes:

**compreender a formação de professores como um sistema aberto que implica o entendimento da existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. (Moraes 54)**

Para Arroyo,

**innovar é antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores a consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficial válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem. (145)**

Quando se percebe que o cotidiano da escola é muito rico, que há um processo educativo, de socialização, de valores, que há um tecido sociocultural riquíssimo de nuances, que há uma diversidade de gêneros e matrizes simbólicas, a escola muda, se inova e se transfor-

ma. Esta é uma escola onde o desenvolvimento dos “talentos” é tão importante quanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Estas competências dizem respeito a uma forma de atuação que só existe em “situação” e, portanto, não podem ser apreendidas apenas no plano teórico, como também nem só no estritamente prático.

A aprendizagem por competências presente nas diretrizes curriculares e nos pareceres que orientam a formação de professores, parte do pressuposto de que a competência necessária ao professor não se pauta somente no conhecimento técnico e reprodutor, mas requer a compreensão das questões que envolvem a avaliação crítica do contexto em que atua, a mobilização de vários recursos com capacidade de usar o conhecimento tácito já existente a serviço da reflexão na ação e sobre ação que está desenvolvendo.

**O trabalho docente competente e reflexivo é um trabalho que faz bem. É aquele em o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recurso que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve o seu ofício (Rios 107).**

Em busca de superar esta crise de identidade na formação docente a reforma da educação propõe uma profunda revisão nos modelos até então existentes. A crítica aos modelos de formação docente deve-se aos currículos de caráter aplicacionista, que possuem ampla densidade teórica, ou seja, os currículos dos cursos de formação de professores são constituídos de uma carga horária amplamente teórica e somente no final do curso é que se tem a parte prática como os estágios, tidos como o coroamento do curso, quando encerrada a formação. É como se o professor formado não precisasse mais estudar, atualizar-se, não precisasse de permanente formação.

A ideia da educação continuada vem contribuir para que a formação inicial não seja vista como o fim em si mesmo, mas o início de uma profissionalização que não tem tempo para terminar, entretanto, é de se reconhecer, como afirmou Paulo Freire se referindo a formação de professores, que a experiência docente constitui conteúdo de sua formação e que se deve valorizar a prática docente. Com os estudos atuais, hoje se tem a clareza de que a prática docente se gera no conhecimento próprio do ser docente, o que Gimeno Sacristán denomina de racionalidade limitada na perspectiva da epistemologia da prática docente, o mesmo que o Maurice Tardif define de racionalidade pedagógica – um tipo de conhecimento próprio do saber fazer docente.

No Brasil até o momento da reforma educacional nos últimos anos do século passado dependendo da política vigente, aos professores cabiam papéis ou objetivos diversos. Assim, a busca de um docente como mero transmissor de conteúdos foi adequado à chamada escola Tradicional; o papel de facilitador da aprendizagem, à escola Nova e o de aplicador de meios e técnicas adequadas, na escola Tecnista.

Atualmente, um dos enfoques dados à formação docente é o da “formação do professor-pesquisador; ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo; aquele que ‘pensa-na-ação’, e cuja atividade profissional parece estar aliada à atividade de pesquisa”. (Schön 41). *Prática reflexiva, reflexão na ação, professor como investigador na ação*, são alguns dos termos usados atualmente para designar este enfoque, dentre outros.

Acreditamos, assim como aponta Schön, que o fato de o profissional refletir sobre sua ação, torna-o um pesquisador no contexto prático, o que vai contra as concepções muitas vezes presentes nos meios educacionais, de que o *ensino* e a *pesquisa* educacional são entidades separadas. Essa ideia de separação está baseada, segundo o autor, no modelo da *racionalidade técnica*, derivada do positivismo; postura esta em que o professor é visto como um aplicador de técnicas derivadas do conhecimento científico. Nos currículos pautados por esta lógica, o mundo acadêmico é separado do mundo da prática, e as disciplinas em que se 'aprende' os *conhecimentos específicos* aparecem no início dos cursos de formação, seguidas com as de *aplicação do conhecimento*.

Isso torna implícita a ideia de que o desenvolvimento de competências profissionais deve vir só após o conhecimento científico básico. Alarcão é uma das pesquisadoras que estuda a relação entre os conhecimentos que os professores têm dos conteúdos que ensina assim como a maneira que os docentes 'transformam' *conhecimentos científicos* em *conhecimentos ensináveis* em sala de aula.

Para Alarcão, o conhecimento dos professores enquadra-se em três categorias: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento curricular. O conhecimento de conteúdo é aquele adquirido na sala de aula através dos conhecimentos específicos da área de formação (História, Geografia, Ciências, etc...), o conhecimento pedagógico é aquele facilitador da relação ensino-aprendizagem, que possibilita a escolha de metodologias e recursos necessários para o exercício profissional e o conhecimento curricular são os saberes que possibilitam uma transposição didática para outros campos de ação que devem estar presente numa situação de aprendizagem, juntar esses saberes ensináveis é o que requer a formação de profissionais da educação hoje.

As possibilidades previstas para a prática reflexiva são várias, indo desde a busca de formas alternativas de ensino ou conduta pedagógica ate o próprio questionamento dos conhecimentos internalizados pelo professor.

É esse o caminho pretendido: analisar as concepções e atitudes que nortearam a emergência e consolidação dessas iniciativas que ampliam o diálogo e os mecanismos de profissionalização docente capazes de reduzir, sensivelmente, as desigualdades de oportunidades de acesso ao conhecimento crítico-reflexivo desde a formação inicial do professor.

Está claro que não existe uma linha divisória ou mágica entre o mundo do professor que ensina e o mundo do aluno que aprende, no entanto o aluno não aprende de repente tão logo ouve a fala ensinante do professor, no entanto esse dialogo será aproveitado tão logo o aluno reflita sobre o mesmo dentro dos seus limites e interesses, cabendo ao professor aprender e dominar as formas de mostrar e dizer o que deseja que o aluno aprenda ou seja existe nesse processo um contexto concreto para uma análise dos fatos através da codificação ou representação de situações existenciais dos alunos, que num segundo momento passa-se a decodificação do dialogo educador-educando, abrindo a possibilidade de análise crítica em torno da realidade codificada.

Escreve Freire:

**No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação**

sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão. A reflexão só é legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles, iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa o que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão. (135)

O mapeamento das concepções atuais sobre a formação de professores realizados por vários pesquisadores (Zeichner, Pérez Gómez, Marcelo Garcia, Contreras, Feldman), aponta em todas elas concepções acadêmicas, tecnológicas e práticas, com pequenas diferenciações em cada uma, não havendo razão para reprodução destes estudos, pois os mesmos estão divulgados, difundidos e estudados no país.

No entanto, não podemos deixar de pensar que num país de formação capitalista e neo-liberal como o Brasil essa leitura da reflexividade pode ser assumida de duas maneiras: por um lado o uso da reflexividade sob a orientação positivista, tecnicista cujo determinador é a racionalidade instrumental e por outro lado uma ação reflexiva pautada na crítica reconstrucionista, comunicativa, hermenêutica. Deixemos a opção por um outro caminho a critério dos profissionais da educação.

Há posições dessas duas vertentes no meio acadêmico brasileiro com variações que são originárias do movimento iluminista de cunho epistemológico, com supremacia da razão que supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer. Todo esse embate não inviabiliza outras propostas que incorporam a reflexividade como o ponto de partida para um ato educativo questionador, investigativo, típico de um professor reflexivo que seja agente de sua própria aprendizagem e ao mesmo tempo da aprendizagem dos seus alunos considerando a reflexividade que se reporta a ação, mas não se confunde com a ação: um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão, a um pensar sobre a prática que não se restringe às situações imediatas e individuais, a uma postura política que não descarta a atividade instrumental como nos aponta Candau,

visto que a atividade do professor é um trabalho prático entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos envolvendo portanto reflexão, e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações que exige estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral que ajudará a melhorar o trabalho docente e a capacidade reflexiva sobre o que e como muda. (Candau 67)

### 3. CONCLUSÃO

Acreditamos ser essa a postura reflexiva de nos fala o texto legal sobre a formação de professores no Brasil no qual o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais e culturais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para nele intervir transformando-o através da sua prática docente. A reflexão como aporte para compreender a profissionalidade

docente esta organizada de modo a criar condições de pensar a ação docente, sobre ela e depois dela a fim de ter um feedback sobre sua prática, mas se a vida do professor tem seu contexto próprio : a sala de aula, a escola tem sua missão e o modo como se organiza para alcançá-la, assim entendemos que ela também terá que ser reflexiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Arroyo, Miguel. "Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola". *Currículo e políticas e práticas*. Campinas: Papius, 1999. 35-52.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CP nº. 1 de setembro de 1999* [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica].
- Brasil/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: SEF/MEC, 1999.
- Brzezinsky, Iria. *Pedagogia, pedagogos, formação de professores: a busca e o movimento*. Campinas: Papius, 1996.
- Candau, Vera. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- Freire, Paulo. *Educação como prática para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- . *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- García, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Giroux, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Imbernón, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Libâneo, José. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- Moraes, Maria. *O paradigma educacional emergente*. 5ª ed. Campinas: Papius, 1997.
- Nóvoa, Antonio. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- Oliveira, Romualdo. *Políticas educacionais: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Perrenoud, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- . *As 10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Pimenta, Selma, e Evandro Guedin, org. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- Rios, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Romanelli, Otayza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1985.

Sacristán, José, e Pérez Gómez, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Schön, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.