

# **Reflexões coletivas sobre a prática docente: formação de professores em contextos colaborativos**

**Collective reflections on teaching practice: teacher training in  
collaborative contexts**

**RESUMO:** Este trabalho discutirá uma pesquisa em desenvolvimento, relacionada à formação de professores num contexto de colaboração entre universidade-escola. A partir de discussões sobre a Teoria da Atividade de Leontiev e de Atividades Orientadoras de Ensino como forma de organização do ensino, o grupo ampliou sua reflexão sobre os aspectos envolvidos na prática docente, podendo perceber que esta ultrapassa a simples reflexão sobre as aulas e é influenciada por outras práticas sociais e organizacionais. A fundamentação teórica se pautou na perspectiva histórico-cultural. O encontro entre professores de ensino médio e universitários e alunos de Licenciatura foi vídeo-gravado e posteriormente transcrito. A discussão coletiva propiciou a tomada de consciência sobre a complexidade da prática docente, uma vez que não depende somente das decisões tomadas pelo professor.

Palavras-chaves: prática docente, reflexão coletiva, professor reflexivo

**ABSTRACT:** This work discuss a research, in development, related to teacher training in a context of collaboration between university and school. From discussions on the Theory of Activity and Guiding Teaching Activities as a form of educational organization, the group expanded the reflection about the issues involved with teaching practice, can see that this goes beyond the simple reflection on the lessons and is influenced by other social practices and organizational. The theoretical framework was guided by the Historical-Cultural perspective. The meeting among high school teachers, college and undergraduate students was video-recorded and transcribed. The collective discussion led to awareness of the complexity of teaching practice, since it depends not only on the decisions taken by the teacher.

Key words: teaching practice, collective reflection, reflective teacher

## Algumas considerações sobre a formação de professores

Como profissionais da área da educação em ciências e pesquisadores do campo apresentamos neste trabalho algumas considerações acerca de nossa pesquisa com a formação inicial e continuada de professores na escola pública.

A experiência que temos construído ao longo dos últimos anos tem nos mostrado que a formação continuada de professores tem sido um tema de investimento político e de pesquisa em pleno crescimento. As políticas públicas recentes têm garantido o oferecimento de cursos com aspecto, geralmente, de treinamento, visando contribuir para formação do “professor reflexivo”, termo bastante utilizado na década de 90, no Brasil e oriundo dos trabalhos de Donald Schön. Tais cursos são oferecidos para professores de diferentes escolas, em espaços como a universidade e geralmente são pontuais e de curta duração. Neste formato, busca-se atualizar o professor em conhecimentos de sua área de atuação e metodologias de ensino. As reflexões realizadas, normalmente, se restringem ao contexto de sala de aula.

Segundo Becker (1997, p. 320): “O professor trabalha com o conhecimento e não fundamenta criticamente a ‘matéria-prima’ do seu trabalho. É ‘sujeito’ de uma epistemologia inconsciente e, com alta probabilidade, de uma epistemologia que não gostaria e não admitiria ser a sua”. Se em nossa profissão desenvolvêssemos mais o hábito da teorização de nossos pensamentos e de nossas ações práticas do cotidiano seria mais fácil a possibilidade de analisarmos epistemologicamente o nosso trabalho. Pois, é justamente nas relações interativas que está à oportunidade de provocar as discussões sobre a prática da sala de aula. Ao mesmo tempo em que existem fatores limitantes existem outros que são condicionantes e possibilitadores para a auto-reflexão. É por meio da interação dialógica que nos vemos, nos entendemos e nos (re) constituímos e é com esta perspectiva que defendemos a importância em se estudar um grupo de professores que interage na intenção de conhecer melhor sua própria prática por meio do olhar e do discurso do outro. No entender de Becker o que representaria “um caminho didático para a formação de professores [seria]: refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar as construções futuras” (BECKER, 1997, p. 332). Ao defender a idéia de um ensino mais contextualizado e do professor como profissional reflexivo, Schön afirma que:

Um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites de seus ambientes organizacionais. A fenomenologia da prática – a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática – deveria entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais (SHÖN, 2000, p. 234-5).

Segundo Maldaner (2000, p. 127) o que Schön propõe é que na conversação e na tentativa de estruturação e reestruturação de um problema, este é reelaborado possibilitando novas formas de entendê-lo e resolvê-lo. Esta seria a base para uma “epistemologia da prática”, termo cunhado por Donald Schön para explicar a atuação profissional que não depende apenas do pensamento racional técnico, mas da capacidade de reflexão e resolução de problemas de ordem complexa em contexto real (2000).

Apesar de reconhecer a importância e a contribuição deste enfoque, a proposta de Schön é considerada por Zeichner (1992) como reducionista e limitada, porque considera muito pouco o contexto social, institucional e preconiza, com maior ênfase, a reflexão individual. Isto, na visão deste autor, abre precedentes para que a proposta de Schön seja identificada com cursos de “treinamento de professores”, que vem sendo adotados pelas políticas públicas como já foi citado.

Zeichner (1992) apresenta algumas propostas na tentativa de superar as limitações da teoria de Schön:

- a) A prática reflexiva não deve se resumir às atividades/exercício do professor, mas contemplar também as condições e contextos nos quais estas ocorrem.
- b) É preciso reconhecer a prática docente como ato político.
- c) A reflexão sendo uma prática social deve envolver o coletivo e não somente o indivíduo, o que aponta a necessidade de se desenvolver nas escolas, comunidades de aprendizagem, nas quais os professores compartilhem experiências e idéias.

O conceito de reflexão é complementado por Pérez Gómez (1992) quando este afirma que:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria existência (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.102).

Segundo Pimenta (2002), há que se ter cautela para que no processo reflexivo o professor não separe sua prática do contexto organizacional, no qual está inserido. É necessário articular as práticas cotidianas do professor com contextos mais amplos.

Atentas a estas questões, desde janeiro de 2010, temos realizado estudos a partir do tema articulador “educação ambiental”, com um grupo formado por professores de ensino médio, alunos de licenciatura em química e professoras universitárias, durante os horários de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>1</sup>. O objetivo tem sido proporcionar aos professores formação continuada na temática e investigar o potencial do contexto colaborativo para este fim. O grupo estudou temas como o surgimento do movimento ecológico e da educação ambiental, as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente, a inserção dos referidos temas no currículo da escola, entre outros.

Além dos autores da área de Educação Ambiental o grupo vem estudando e assumindo as contribuições de autores da abordagem Histórico-Cultural. Esta abordagem reconhece o espaço das interações sociais como lugar da produção do conhecimento, e destaca que esta produção é sempre mediada pelo *outro* e pela *linguagem (atividade semiótica)*. No aprofundamento das leituras o grupo reconheceu em uma das correntes dessa abordagem um campo profícuo para o desenvolvimento de atividades mais concretas para o espaço escolar, a

---

<sup>1</sup>A Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) foi instituída no Estatuto do Magistério, em 1985, a partir do reconhecimento que o trabalho do professor vai além da sala de aula. Mais tarde, foi criada a Hora de trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) junto ao Ciclo Básico, destacando a importância de ser coletivo. Em 1996, a HTPC foi estendida para todos os professores das escolas. No horário de HTPC os professores da escola se reúnem com os colegas professores e coordenadores.

Teoria da Atividade de Alexei Leontiev. E, a partir desta, a proposição de Atividades Orientadoras de Ensino (MOURA, 2010), que segundo Moura são ferramentas para promover a aprendizagem tanto dos alunos, como também dos professores.

Ao discutir as A.O.E. como forma de organização do ensino em sala de aula, a discussão ampliou-se e abarcou aspectos e contextos que permeiam a prática docente. Assim, neste trabalho pretendemos apresentar dados de uma pesquisa em desenvolvimento e discutir as contribuições da reflexão coletiva para formação de professores.

## **Atividade Orientadora de Ensino (AOE) baseada na Teoria da Atividade**

A Teoria da Atividade foi proposta por Alexei Leontiev e nos faz refletir sobre a intencionalidade do processo educativo. Assumindo que o professor é aquele que concretiza os objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organizando o ensino: define ações, seleciona instrumentos e avalia o processo, Moura (1992) propôs o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que representa um elo entre a atividade do professor e atividade do aluno (ensino e aprendizagem).

A AOE proposta por Moura (1996, 2002) mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, “ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar.” (MOURA et al., 2010):

Na AOE, ambos, professor e estudante, são sujeitos em atividade e como sujeitos se constituem indivíduos portadores de conhecimentos, valores e afetividade, que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova. Tomar consciência de que sujeitos em atividade são indivíduos é primordial para considerar a AOE como um processo de aproximação constante do objeto: o conhecimento de qualidade nova. A atividade, assim, só pode ser orientadora. Nesse sentido, a AOE toma a dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e, assim, também se constituirão em sujeitos de qualidade nova (MOURA et al., 2010, p.97)

Como descreveremos na parte metodológica, os encontros realizados na escola fizeram parte de uma atividade principal, na qual a necessidade era formar educadores ambientais. A partir do tema ambiental a proposta era iniciar a reflexão a partir da sala de aula.

## **DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa e aos poucos foi se constituindo numa pesquisa-ação colaborativa, na qual os sujeitos colaboram em prol de objetivos e metas comuns ao grupo e surgidos do contexto no qual atuam. A pesquisa colaborativa visa criar uma cultura de reflexão e análise das práticas na escola.

Apoiada em Thiollent (1994), pode-se dizer que a pesquisa-ação tem como objetivos:

- a) resolver problemas que emergem dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos e são o objeto de pesquisa, de forma que as possíveis soluções ou ações promovam a transformação da realidade;
- b) ampliar o conhecimento, a consciência que se tem dos problemas e situações, por meio da obtenção de informações que seriam difíceis por outros meios;

Nas palavras de Pimenta (2006, p.49) “A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados”. Este tipo de pesquisa não tem um formato inicial pré-estabelecido a priori, mas vai se constituindo no processo, “ao longo do percurso”.

Assim, foi estabelecida uma parceira com uma escola pública de Ribeirão Preto e ficou acordado que durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) promoveríamos estudos e reflexões a partir do tema desencadeador “Educação Ambiental”. Constituiu-se um grupo formado por professores de biologia, história, filosofia, português, inglês e matemática. Então, ficou acordado que usaríamos para nossos estudos e discussões 1 hora durante algumas HTPCs e quando fosse necessário, usaríamos as 2 horas. Assim se configurou o grupo formado por 12 professores das diferentes disciplinas ministradas no ensino médio, 3 alunos de Licenciatura em Química da nossa Instituição e os professores universitários. Todos os sujeitos da pesquisa passaram a integrar o Grupo de Formação, Ensino e Pesquisa em Educação Ambiental (GFEPEA).

Ao longo de 2010, realizamos 3 reuniões com a Coordenadora de Ensino Médio da escola e 12 Encontros de 1 hora cada, com os professores nos horários de HTPCs, os quais foram vídeo-gravados. Vários foram os temas discutidos pelo grupo: origem da educação ambiental, relações entre ciência, tecnologia e sociedade, abordagem da EA em materiais didáticos, teoria da atividade, entre outros. Em particular neste trabalho, discutiremos um dos encontros, no qual se discutiu as A.O.E. como possibilidade de organização do ensino. O grupo partiu de uma reflexão sobre o ensino em sala de aula. Este encontro foi vídeo-gravado e as filmagens serviram de fontes de informação, bem como, a ata do Encontro, as anotações da pesquisadora e dos alunos de Licenciatura em Química, participantes do projeto. Após uma leitura flutuante dos dados, procurou-se identificar categorias emergentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O grupo iniciou a discussão sobre a Teoria da Atividade de Leontiev e posteriormente sobre Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2010), como forma de organização do ensino. O ponto de partida foi à prática docente em sala de aula, no entanto, no diálogo com os colegas, o grupo ampliou a discussão abarcando o ensino como prática social.

Segundo Sacristán (1992, p.67), “A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta”. A professora de história fez considerações sobre como as demandas sociais, que representam uma cultura de mercado, que influenciam diretamente nos objetivos da escola:

Atualmente, no sistema que a gente vive, lógico se é atualmente, nós precisamos de uma mão de obra um pouco qualificada, tá, pra trabalhar nas indústrias né? E que se instalaram no terceiro mundo, nos países em desenvolvimento. Então, nós temos necessidade de um pouco de mão-de-obra um pouco qualificada. Ela não pode ser sem qualificação mais, porque a nossa mão-de-obra hoje tem que operar uma máquina. Então pelo menos isso ela tem que saber fazer. Então essa é uma necessidade. O que os governos estão priorizando? Escolas técnicas. Então, qual é o objetivo? Quais são as (...) qual é o objetivo? Criar escolas técnicas para suprir a necessidade atual. (transcrição da fala da professora na reunião de 26/10/2010)

O professor de física ponderou que necessidades e motivos devem ser considerados como grandezas relativas, e na escola, existem as necessidades determinadas pela sociedade, pelo o governo, mas também existem as necessidades de cada aluno, como indivíduo. Ao

confrontar a situação da escola com a Teoria da atividade, o professor de Física afirmou: “*Não há (...) o aluno não percebe na escola a relação, né... quais são as necessidades ou os motivos, que uma boa estrutura de ensino vai fazê-los melhorarem lá na frente.*”

A professora de história estabeleceu uma relação entre a formação de professores na época da ditadura militar no Brasil e a situação atual do ensino:

Na década de 60, (...) na década de 30, 40 e 50 nós tínhamos cursos nas escolas de História, cursos de Geografia, é... Vários cursos que ensinavam os alunos a pensar. Não estou criticando nenhum curso, por favor, né? A partir da década de 70, na década de 60-70, no auge da ditadura militar, a primeira coisa que os ditadores fizeram foi o que? Fechar os cursos de História, Filosofia, Sociologia, tá! Fecharam-se a maioria desses cursos. Deixou um na USP, um na UFMG, foram cursos assim que... O que acontece? Ele criou um curso chamado Estudos Sociais, com licenciatura curta em História, ou Geografia, licenciatura plena em História e Geografia. Então o professor no período de três anos ele era formado pra dar aulas de História, Geografia, SPB, Educação Moral e cívica e ainda podia dar Filosofia e Sociologia; apesar de que não estava (...). Mas ele (...). O que vai acontecer em... esses cursos? Ele formou o professor. O governo, ele trabalhou o professor de uma tal forma no Brasil para o quê? Para que o professor não fosse ensinado a pensar. Então acabou com o discutir. Porque muitos alunos que queriam discutir qualquer coisa na USP no meio da aula eles já eram presos, porque você sabe que tinha gente lá, informante dentro da sala de aula. Então o que acontece? Houve a... questão da alienação dentro da própria universidade. Então esse, quando o professor... quando o professor ele tem... quando vai ter o retorno desses cursos? A partir de 85. Então todos esses professores, **não é culpa dos professores. Gente eu não to falando mal do curso quero deixar isso tudo bem claro, todos os professores formados na década de 70, fins da década de 60-70, meados da década de 80, eles não têm essa formação crítica.** Porque o Estado não ofereceu, e que são (...) se forma os trabalhadores de hoje, são os professores da década de 60 e 70. (Transcrição da fala da professora de história na reunião de 26/10/2010)

Como se percebe pela transcrição, a professora fez questão de deixar claro que **não culpabiliza os professores** pela atual situação, mas a falta de criticidade, segundo ela, é resultado da ditadura. Para Zeichner (1992, p.45):

Os professores que não refletem sobre seu exercício docente, aceitam com frequência, de maneira acrítica, a realidade cotidiana de suas escolas, e centram seus esforços em descobrir meios mais efetivos e eficazes para alcançar os fins e resolver problemas definidos por outros para eles.

Na fala da professora de português, o grupo discutiu como a função da escola e também, a expectativa que as famílias têm em relação a esta vem mudando ao longo da história:

Desde que a escola, desde que a escola assim, tinha uma única função: ensinar. Desde que a escola deixou outras funções tomasse conta, conta da escola, como uma entidade de ensino, aí eu penso que as famílias não vêem mais a escola como um foco só, por exemplo, meu filho vai pra escola pra aprender. Não, hoje a escola é para o cidadão, um lugar de deixar as crianças. (Transcrição da fala da professora de português na reunião de 26/10/2010).

Os professores também reconhecem que a prática do professor está sob o controle de sistemas de avaliação, em alguns casos, quando dão notas baixas para os alunos, são chamados a atenção e algumas vezes, seus superiores duvidam de sua capacidade de ensinar:

A professora de história disse que esse órgão fiscaliza o que está acontecendo, voltando a responsabilidade no que o professor não conseguiu ensinar. Disse ainda que, não enxergam que talvez pode ser a falta de interesse do aluno. Uma representante do órgão em questão veio no HTPC e falou tais coisas aos professores. Falou também que há professores devolvendo o dinheiro porque não conseguem ensinar (momento de risos no HTPC na ocasião da vinda dessa representante). A professora comentou que o sistema vem imposto para os professores. Criticou a apostila do Estado também. Falou em “ditadura velada”. Também disse que o professor não tem mais a liberdade de ensinar os alunos a pensar. (Relato da reunião de 26/10/2010)

O grupo também se referiu ao impacto das novas tecnologias na escola. O professor de filosofia analisou a situação atual da escola e comparou com uma fase de transição também ocorrida na antiga Grécia: “*antes todo conhecimento era mitológico, só narrado, contado. Chegou um ponto em que não era mais possível isso e o homem começou a escrever. Desta escrita se chegou ao computador, à tecnologia que temos hoje.*”

A indisciplina é um determinante para realização de atividades nesta escola:

A professora de português disse que a barreira maior que tem para realização de atividades na escola é a indisciplina. Exemplificou a dificuldade de levar os alunos ao palco da escola para fazer alguma atividade, como leitura, entonação da voz. Existem 3 grades (portões) antes, e os funcionários não estão à disposição. Neste momento, alguns professores balançaram a cabeça concordando e outros disseram oralmente que o que a professora estava dizendo era verdade. (Relato da reunião de 26/10/2010).

Outro fator determinante é a administração escolar, que pode facilitar ou dificultar a realização de atividades propostas pelos professores, bem como o diálogo entre eles:

Olha esse espaço que nós temos em volta nessa escola. A gente não anda nesse espaço! Por que nós não andamos aí? Ah porque vai sujar o pé. O que que tem sujar o pé. Ah porque... então você vê, os alunos eles precisam expandir. Nós precisamos abrir as portas. Então a nossa escola, olha a nossa escola se não dá. (Transcrição da fala da professora de português)

As pessoas não viabilizam isso... somos nós por nós mesmos. Os professores são “babás” dos alunos. Não se pode programar atividades que envolvam outros professores em uma mesma sala porque outras salas ficarão sem aula. Um dos problemas apontados pela professora. Falou que não têm conseguido seguir a matéria à parte, em conjunto à professora Cleusa, pois a escola não tem organização. (transcrição da fala da professora de biologia).

A professora de português falou/narrou uma situação onde houve dificuldades de dialogar com professores de outras áreas para trabalhar/planejar juntas. A equipe da escola não viabilizou isso, como por exemplo, dispensar os referidos professores num horário de HTPC para sentar e conversar – trabalhar – juntos. (relato da reunião de 26/10/2010)

Sacristán (1992, p. 68) ao citar Apple (1989) afirma que “a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de

influências mais gerais”. Fica evidenciada a idéia de que a prática do professor depende das decisões dele, no entanto, está sujeita a normas coletivas adotadas por outros professores e também pela própria organização institucional.

## Considerações

A discussão no coletivo propiciou que alargássemos o conceito de prática, não a restringindo ao contexto da sala de aula, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores. Por meio das vozes dos colegas, o grupo pode reconhecer ou ainda, tomar consciência do ensino como prática social e também das práticas que concorrem ou perpassam a prática do professor.

Assim como Sacristán (1992), o grupo concluiu que a prática do professor é perpassada por práticas concorrentes, as quais não são estritamente pedagógicas e mesmo fora do sistema escolar, exerce grande influencia sobre a própria atividade técnica dos professores. Acreditamos que por outro meio, que não num contexto colaborativo e dialógico como foi não teria sido possível alcançar uma visão ampla sobre a prática docente.

## Referências

- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia, personalidad*. 2. Ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- MALDANER, O. A. A. *A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. Ijuí: Unijuí, 2000. (Coleção Educação em Química).
- MOURA, M.O. A construção do signo numérico em situação de ensino, 1992. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- MOURA, M.O. A atividade de ensino como formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. de (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- MOURA, M.O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, ano II, n.12.p.29-43, 1996.
- MOURA, M. O. de, ARAÚJO, E. S., MORETTI, V. D., PANOSSIAN, M. L., RIBEIRO, F. D., *Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem*. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.10, n.29, p. 205-229, jan/abr. 2010.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo*. In António Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G., *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos - Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente*. São Paulo, FEUSP, 2006.

SACRISTAN, J.G. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores in: NÓVOA, A. N. (org) **Profissão Professor**, Portugal, Porto Editora, 1992.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo, Cortez, 1994.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogia, 220, 44-49, 1992.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.