

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DA REFLEXÃO PEDAGÓGICA COMPARTILHADA

*CONTINUING TEACHER EDUCATION AT THE SCHOOL:
POSSIBILITIES OF THE SHARED PEDAGOGICAL REFLECTION*

MARIA ARLETH PEREIRA*

RESUMO

Este é o resultado de um estudo sobre o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental para a construção de saberes e práticas pedagógicas **reflexivas**. Para identificar a proposta institucional de apoio a essa modalidade de formação, bem como o alcance dos saberes pedagógicos objetivados pelos professores, por meio do processo reflexivo e compartilhado em encontros de formação docente no espaço escolar, investiu-se nessa temática como meio de reconstrução das ações no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Práticas reflexivas; Saberes pedagógicos.

ABSTRACT

This is a study of the ongoing formation process of grammar school teachers for the construction of reflecting pedagogical practices and knowledge, identifying the institutional proposal for the support of this formation modality, as well as the reach of the pedagogical knowledge suggested by the teachers through reflecting processes shared in meetings aiming the teacher formation in the school space.

Keywords: Teacher formation; Reflecting Practice; Pedagogical knowledge.

*Prof^a. Dr^a. em Educação, docente do Mestrado em Ensino de Física e Matemática do Centro Universitário Franciscano.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A intenção de investir na temática sobre formação continuada justifica-se por uma insatisfação generalizada diante do discurso dominante sobre a desvalorização da profissão docente, que considera as práticas e os saberes dos professores, em geral, descontextualizados e não correspondentes ao espaço e ao tempo das novas tendências educacionais, vinculadas ao desenvolvimento global da nova ordem social.

Por outro lado, percebe-se hoje um novo modelo de exercício de docência que pode ser expresso, resumidamente, na flexibilidade. Assim, a profissão muda radicalmente. Isso tem estimulado o entendimento de que os novos perfis profissionais devem basear-se na produtividade dos recursos humanos de interesse da competitividade de mercado. Essa característica está relacionada à competência de como atuar em campos diversos, flexíveis e polivalentes na profissão docente.

Tais exigências, advindas da concepção de sociedade pós-moderna, estão fundadas, segundo Peres Gomes (1995), no modelo de racionalidade, o qual modela a atividade pedagógica docente por meio de concepções epistemológicas apoiadas na prática. Essa racionalidade estimula, no professor, a capacidade de ensinar e de pesquisar, embora com pouco conhecimento reflexivo sobre condições culturais e sociais, nas quais se dão suas práticas.

Nesses termos, o presente trabalho, que versa sobre a formação de professores em serviço, foi desenvolvido com a participação de 27 professores de três instituições escolares públicas de ensino fundamental,

escolhidas e situadas na Região Centro-Oeste do Rio Grande do Sul. O planejamento dos encontros incorporou estratégias e metodologias específicas para superação da concepção de formação de professores como um curso de gerenciamento e capacitação, com a única finalidade de assumir, tecnicamente, posturas modernas para atingir mais produtividade em sala de aula.

Adotando a concepção do chamado professor reflexivo, os encontros e debates de formação continuada, que são parte deste trabalho, proporcionaram aos professores participantes o debate de questões do cotidiano e uma interpretação crítica e adequada de todas as situações vivenciadas. Com essa perspectiva, os debates, realizados de modo relacional entre pensamento e ação, referenciados pela realidade social da escola e da sociedade, favoreceram uma aprendizagem mobilizadora de saberes, necessária à construção de conhecimento dos docentes, a partir da necessidade de sua utilização em situações concretas.

QUESTÕES, PROBLEMA E TEORIA

Na visão dos especialistas, a formação continuada constitui o conjunto de ações e atividades de aprendizagem, nas quais os professores em exercício se engajam de forma individual e coletiva, tendo em vista a melhoria das suas práticas profissionais. A formação continuada, vista nessa perspectiva, designa um conjunto de atividades de formação a ser seguido em toda trajetória profissional. Portanto, é a noção de continuidade que permite diferenciar a formação permanente das demais formas de formação e aperfeiçoamento.

Para Rodrigues e Esteves (1993), formação continuada e permanente é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a certificação da formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor possui. É por essa razão que, segundo esses autores, tal modalidade de formação possui um caráter qualitativo e diferenciado em relação à formação inicial, pois o professor desenvolve um conjunto de descobertas em relação a si próprio, em relação ao conhecimento cognitivo, pedagógico e social. Com essa bagagem de experiência e conhecimento, o professor pode satisfazer as suas necessidades profissionais e contribuir com a constante evolução do sistema educativo. Dessa forma, segundo Schön (2000), essa bagagem dá uma relevância significativa ao papel da reflexão na questão da formação e da prática profissional.

Muitos outros autores seguem a mesma linha de pensamento sobre a formação reflexiva do profissional docente e, embora com enfoque distinto, valorizam a prática como *locus* de produção e elaboração do conhecimento. Dentre esses autores, cita-se Gomes (1995), cuja teoria afirma que, ao mostrar a inter-relação do conhecimento com a prática, o elemento chamado reflexão propicia a consolidação dos valores atitudinais, das correspondências efetivas, dos interesses de cenários culturais e políticos, das convivências em rede e outros tipos de relação. Além do mais, a reflexão, como elemento fundamental que estabelece conexão entre o pensamento e a ação, é uma possibilidade de criação de novas convivências, construção de novos saberes e fortalecimento da própria autonomia do professor e da escola.

Entendida assim, a reflexão é uma categoria importante no desenvolvimento da

nossa investigação por constituir um elemento dinamizador para que se compreenda a formação de forma não-linear, a partir da ação docente em toda a sua especificidade, envolvendo os conflitos, as mediações, as relações com a totalidade do mundo cultural, social, econômico, tecnológico, ambiental e espiritual.

Sabe-se que a formação docente, como variável estritamente vinculada à qualidade e à equidade dos sistemas educacionais, vem sendo revisada desde a década de noventa, quanto aos vínculos que os professores estabelecem com o conjunto de mudanças que estão sendo produzidas em diversos campos da sociedade. Nessa perspectiva, a escola, como instituição social, mediadora de conhecimento homogêneo e dogmatizado, próprio da modernidade, é levada a reconstruir um novo sentido de valores que se contrapõe ao modelo para formação do professor que, até agora, tem sido sustentado por um modelo de sociedade, vinculado predominantemente a um paradigma fordista, de racionalidade técnica, em que a atuação do professor eficiente está calcada na transmissão do conhecimento acumulado de lógica instrumental.

Todavia, hoje, com as mudanças provocadas pelo conjunto de processos advindos da sociedade globalizada, não se pode mais pensar em trabalhar o conhecimento apenas na perspectiva da reprodução. Assim, a formação continuada de professores implica também a exigência de uma nova ordem de conhecimento que compreenda um conjunto de saberes de natureza sociocultural, mediados pelas identidades global e local, com a pretensão de situar o professor num novo paradigma educacional, questionando a própria base da

escola.

Portanto, para desenvolver estudos dessa natureza, é necessário compreender a escola como uma instituição de trabalho pedagógico e a docência como profissão acadêmica e sociocultural que exige uma formação centrada em conhecimento de natureza científica e uma reflexão sobre as práticas de natureza sociocultural de uma sociedade cada vez mais complexa e heterogênea. Em razão disso, para Gimenes (1997), os educadores estão intimados a assumir, de forma coletiva e compartilhada, um novo papel como atores sociais comprometidos em melhorar a qualidade dos processos educativos.

Nesse contexto, a formação continuada de professores é uma estratégia necessária para a construção crítica dos saberes sociais e culturais do professor e da escola. Além do mais, o docente, por meio de estratégias de aprendizagem relacionadas diretamente às suas práticas pedagógicas, pode assumir a responsabilidade das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que determinam o desenvolvimento do currículo escolar.

Os estudos e as produções bibliográficas sobre essa temática são vastos e mostram que a mudança na qualidade da educação escolar deve ser acompanhada por uma significativa política de formação continuada de professores, de forma que os profissionais percebam a refletividade em seu trabalho de sala de aula e nas metodologias empregadas nos diferentes contextos da atuação docente. O estudo nessa área mostra que, no Brasil, além das limitações epistemológicas, o limite institucional e as frágeis definições das políticas de governo para a capacitação de professores, no seu próprio ambiente de trabalho, têm gerado tensão na carreira docente. O Estado brasileiro, por meio das suas

instituições de capacitação docente, é tímido no processo de aperfeiçoamento contínuo de professores. A responsabilidade dos governos Federal, Estadual e Municipal para a gestão de políticas voltadas ao processo formativo, na modalidade de educação continuada de professores, não acompanham a demanda das mudanças que vêm ocorrendo na educação, em consequência das modalidades emergentes do processo de trabalho, da cultura da sociedade e das demandas sociais. Todavia, observa-se que as políticas de governo para formação continuada de professores são ineficazes e têm sido processadas de forma desarticulada em relação às instituições formadoras de professores, às práticas escolares e aos contextos culturais do meio em que vivem os alunos.

Assim, a formação continuada de professores deve ser compreendida como uma estratégia que promove as mudanças e contribui com as transformações sociais e culturais necessárias na compreensão da relação entre o global e o local. Para tanto, ela precisa estar conectada a relações que podem conduzir à melhoria do processo educativo na sua visão global e local, de forma que a escola exerça o seu papel de mediadora de saberes sociais.

Nessa perspectiva, a escola, como instituição transmissora de conhecimento, é levada a reconstruir os valores pedagógicos da prática docente de acordo com as exigências atuais. Desse modo, a formação continuada de docentes, necessariamente, deve incorporar os seguintes princípios:

- (a)-** participação coletiva que conduza à aprendizagem, à prática reflexiva e continuada dos professores;
- (b)-** formação que referencie a realidade social e cultural;

(c)- políticas que contraponham o modelo de formação por estratégias, programas definidos e estruturados, por normas e padrões alheios ao conhecimento da formação social;

(d)- processo de reflexão realizado de modo relacional entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-las.

Esses princípios colaboram na definição do consenso inovador a respeito da concepção de políticas e programas institucionais de formação continuada e prática reflexiva dos docentes que, certamente, repercutirão nas propostas de renovação das instituições educacionais, nos projetos político-pedagógicos das escolas, na renovação curricular e nas constituições de redes de capacitação e atualização docente. Em síntese, esses são os princípios e idéias que podem ajudar a entender o alcance da formação reflexiva, por meio de uma formação docente continuada, que perdure ao longo de toda a carreira, como necessidade emergente, requerida pelo processo de trabalho de natureza acadêmica, social e pedagógica. A análise da questão da formação docente é altamente controversa, abarca uma multiplicidade de concepções, bem como diversos estudos e pesquisas mostram que o ambiente pedagógico das escolas tem um peso decisivo no fortalecimento das políticas da formação continuada. Por essa razão, a escola, para Jimenes (1999), precisa refletir sobre o seu papel como lugar de trabalho da docência, como profissão sociocultural e como base da formação docente centrada em saberes sociais.

É nessa direção que se estrutura nosso projeto, vinculado à Linha de Pesquisa **Natureza do trabalho pedagógico**. A intenção é compreender os diferentes fenômenos de interação crescente, entre a formação de professores e o desenvolvimento do seu

trabalho pedagógico, no âmbito dos limites e das possibilidades, identificando o quadro teórico que subsidiará a análise das condições de avanços e de retrocessos de ordem pessoal, legal e institucional, bem como as dinâmicas dos professores, das suas práticas, da interação com o conhecimento de base e com os saberes construídos, em decorrência da aprendizagem interativa entre o conhecimento científico e o saber da prática.

Diante desse quadro e com base na definição conceitual, legal e no apoio teórico já construído pelos especialistas, nomeadamente reconhecidos na área, delimita-se o tema central desta pesquisa em torno do seguinte problema: as condições objetivas da escola e dos docentes envolvidos em espaços de formação continuada, que tenham como pressuposto a reflexão coletiva sobre a prática docente por meio de oficinas, jornadas pedagógicas e ciclo de estudos, possibilitam o desenvolvimento da formação de professores das instituições escolares? Quais são as limitações e as possibilidades de ordem pessoal, epistemológica, legal e institucional evidenciadas no processo de seu desenvolvimento?

Delimitado o problema da investigação, o objetivo principal delineia a análise das experiências de formação continuada de professores de escola básica, no próprio local de trabalho, fundamentada nos elementos de formação reflexiva compartilhada, identificando em que medida a reflexão da práxis compartilhada favorece a aprendizagem interativa e mobiliza saberes necessários para construir os conhecimentos dos professores, a partir das necessidades de sua utilização em ações concretas. Os objetivos mais específicos a serem perseguidos são os seguintes:

- verificar se os diálogos entre os pares favorecem a troca de experiências e de saberes vivenciados e objetivados pela evolução da

competência pedagógica dos professores;

- identificar os elementos que interferem no processo de formação reflexiva dos docentes e os elementos que aparecem refletidos nos programas de formação continuada de professores da escola;
- verificar conseqüências do aprendizado adquirido pelos professores no ambiente de formação continuada para a sala de aula, para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola e para o trabalho escolar em geral.

Em função desses objetivos, fez-se toda a programação, englobando as seguintes temáticas de estudo:

- Processo reflexivo e a formação do pensamento crítico.

- Reconstrução das práticas docentes mediadas pelas relações socioculturais.

- Processo reflexivo na condução do conhecimento e da prática do professor.

De posse das temáticas para delinear os encontros por meio de reuniões de debates, definiram-se também a metodologia, as estratégias de trabalho e o cronograma de atividades para todo o ano de 2007.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da investigação foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com 27 professores participantes dos ciclos de estudos. Além disso, as categorias exploradas dizem respeito a experiências anteriores sobre participação compartilhada em serviço, necessidade/interesse em participar da formação continuada em pauta e razões para a busca da formação. A técnica escolhida foi a da observação para o registro das ocorrências percebidas durante os encontros realizados com os professores, aqueles que, espontaneamente,

decidiram participar do programa de formação continuada em serviço, e avaliação compartilhada dos resultados obtidos, das experiências desenvolvidas por meio de encontros e debates sobre as práticas dos professores.

Resultados da entrevista: quanto aos resultados da entrevista sobre as experiências anteriores de práticas de estudos em grupo, os professores afirmaram que a Secretaria Municipal de Educação do município não apóia a escola na questão sobre formação de professores, alegando falta de tempo para realização de encontros, em razão do rigoroso cumprimento dos duzentos dias letivos escolares. Os professores apontam também que a maioria dos colegas da escola não manifesta interesse em investir na sua própria formação, devido ao desestímulo, falta de tempo e ausência de apoio da escola em que atuam. A participação ou não participação são orientações opostas que, segundo Lima (1992), caracterizam a forma como as pessoas se situam na escola e como dependem dos valores políticos e culturais dos atores e estratégias do poder político da instituição.

Quando perguntado sobre o interesse do grupo que, espontaneamente, decidiu participar dessas atividades de estudo, versadas sobre a formação pedagógica de professores em seus locais de trabalho, a maioria respondeu que essa decisão é uma conquista social, construída ao longo da convivência escolar e negociação direta com a direção da escola. A contribuição do participante externo, um dos responsáveis pelo projeto, foi, segundo os professores, um elemento relevante que pesou sobre a decisão em participar dos encontros.

Na opinião dos docentes, seria impossível a concretização dessa iniciativa se não houvesse

a contrapartida de uma instituição de ensino superior, centrada no pesquisador, que muito incentivou os professores a investirem no seu crescimento profissional. Essa iniciativa é reforçada por Gimenes (1997), quando afirma que os educadores estão intimados a assumir, de forma coletiva e compartilhada, um novo papel como atores sociais comprometidos em melhorar a qualidade dos processos educativos. Para tanto, é necessário um processo contínuo de interação com o conhecimento científico e pedagógico.

Quando perguntados sobre o que esperavam dos ciclos de estudo programados para eles, a maioria respondeu que a expectativa era grande, por ser uma oportunidade valiosa para superar a prática repetitiva, rotineira e mecânica que se acumula ao longo do tempo. Outros disseram que os encontros seriam uma grande oportunidade para refletir sobre a prática cotidiana, para compreender melhor o processo ensino-aprendizagem a partir do contexto social da era da globalização. Nesses depoimentos, percebe-se a importância do domínio do docente sobre reconstrução social, como proposta de desenvolvimento da consciência dos cidadãos para construir uma sociedade mais igualitária socialmente e mais justa.

Resultados da observação: os encontros permitiram que se construísse uma proposta de experiência de formação pedagógica **reflexiva**, a partir da vivência, debates, discussões e estudos em grupo. Primeiramente, foram organizados os temas para discussão e reflexão. Os encontros foram presenciais e quinzenais. Reuniram-se professores do ensino fundamental de três escolas públicas de municípios vizinhos do Núcleo Educacional de Santa Maria. Foram

coordenados pela responsável do projeto e contaram com o apoio do Centro Universitário Franciscano.

Percebeu-se que os encontros oportunizaram o desenvolvimento de uma cultura de participação, nova postura e mais motivação para se comprometerem com a melhoria do ensino. Entenderam que a escola é um local onde se troca experiência, onde cada um sente parte integrante. Para Alves Pinto (1992), a escola é um espaço de interação, é dotada de uma cultura própria e tem suas próprias regras, estatuto e valores. Assim, os professores e os demais membros participantes desenvolvem estratégias, definindo a sua maneira de participar do coletivo. O papel do professor, como principal dinamizador da participação e da mobilização, foi longamente discutido, o que permitiu aos professores afirmarem que os encontros pedagógicos provocaram reflexões, problematizações e contribuíram, segundo eles, para a mudança significativa na prática pedagógica, com possibilidades de construção de alternativas para o enfrentamento dos desafios no cotidiano escolar.

Em decorrência dos debates e das leituras dos temas propostos, aos poucos, os docentes passaram a distinguir uma prática mecânica de uma prática reflexiva. Essa prática é considerada, por Schön (2000), a prática do professor reflexivo. É capaz de colocar para si as questões do cotidiano como situações-problema, a partir da busca de uma interpretação crítica para as situações que são vivenciadas. Esse processo permite uma reorientação da ação do professor no momento em que ele vivencia a reflexão no próprio ato da ação, evitando, assim, o distanciamento da teoria da prática. Nessa perspectiva, o docente constrói a sua ação pedagógica ao mesmo tempo em

que reformula suas bases de conhecimento. Dessa forma, segundo Schön, essa elaboração dá uma relevância significativa ao papel da reflexão na questão da formação e da prática profissional.

Pode-se dizer que os encontros muito contribuíram para que os professores se aproximassem do seu cotidiano de sala de aula, ajudando nas teorias e metodologias específicas para o ensino. O uso de textos adequados no desenvolvimento dos conteúdos, nos encontros realizados, ajudou os professores a se desapegarem das “receitas prontas”, fórmulas mágicas e convicções preestabelecidas, para dar lugar ao processo reflexivo e debates compartilhados entre os seus pares, com a finalidade de vencer as possíveis dificuldades encontradas no processo de ensinar e aprender.

Dentre as principais ocorrências evidenciadas na reflexão do grupo, destaca-se a atenção dos docentes em relação às etapas de aprendizagem do aluno: observação, experimento e reflexões sobre os fenômenos naturais, sociais e culturais, numa perspectiva de contexto, de ação pedagógica, de valores e de busca constante de sentidos, em diferentes compreensões que envolvem a realidade. O acompanhamento das atividades, centradas na troca de experiências entre os professores em situação de formação, possibilitou a compreensão de que a formação pedagógica docente não se restringe apenas aos aspectos didáticos e metodológicos, engloba também outras dimensões, tais como: questões de ordem cultural, social, epistemológica, ambiental e ética.

A dinâmica das atividades desenvolvidas mostrou, para todos os docentes participantes, que a epistemologia da formação e prática docente aponta que os saberes referenciais

necessários no ensino de qualquer campo do conhecimento são conhecidos como um conjunto de conhecimentos, valores e habilidades, direcionados ao docente. Portanto, o saber do professor de qualquer ciência é diferente do saber da ciência de outra categoria profissional. Os estudos acumulados nesse campo mostram que tanto a formação quanto a competência, entendidas como produtos interligados entre conhecimento, habilidade e atividades do professor, devem, necessariamente, ser compreendidas como um campo de práticas docentes, de políticas educacionais e de investigação.

Resultados da avaliação: os participantes tiveram a oportunidade de realizar a avaliação dos encontros e auto-avaliação, com o cuidado de manter um rigoroso exame dos avanços e das dificuldades do percurso, bem como alternativas para a melhoria do desempenho pedagógico dos professores em sala de aula e em outros espaços de participação escolar. No geral, os professores manifestaram que as reuniões de estudo foram desenvolvidas mediante programações variadas, apesar de não terem seguido um planejamento com objetivos específicos, voltados para a formação de professores de áreas específicas. São de parecer que as competências pedagógicas foram desenvolvidas por meio de estratégias eficazes de aprimoramento e que toda a programação trouxe elementos significativos à prática escolar, ajudando-os a esclarecerem dúvidas inerentes ao ato de ensinar. Alguns professores, embora minoria, são de opinião que os saberes docentes são extraídos da prática e que a formação teórica poderia ser dispensada. Além do mais, são de opinião que a prática nunca se encontra ao lado da teoria e

vice-versa.

Por outro lado, os professores em processo de formação, por unanimidade, manifestaram que a possibilidade de desenvolver suas potencialidades e concepções de ensino e de aprendizagem muito ajudou a superar a prática tradicional de ensinar.

As críticas dos participantes sobre as reuniões de estudo versaram sobre a falta de tempo para maior discussão sobre os temas abordados e pouco espaço para debater todos os problemas de sala de aula. A limitação de apoio do poder político do município, autoritário e centralizador, constituiu um elemento inibidor, provocando descrenças em alguns dos participantes. Os docentes, na sua maioria, são de opinião que o entrave “falta de apoio,” por parte do poder constituído, é um problema que se encaixa no regime político autoritário, em que a centralização das decisões faz com que os professores se submetam de forma passiva e acrítica. Esse modelo de gestão contrapõe os valores da democracia, e a escola deve conquistar a autonomia institucional. Os docentes, juntamente com os demais membros da comunidade escolar, precisam se empenhar na mudança do Projeto Político Pedagógico, por meio da participação de seus atores, que melhor conhecem suas problemáticas, suas necessidades e suas aspirações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, procurou-se fazer um relato sucinto acerca da participação coletiva e compartilhada de um grupo de professores, nas atividades do

ciclo de estudo, voltadas para a formação continuada de professores da escola básica. Após a construção referencial e definidas as estratégias de participação, fez-se uma análise dos dados coletados por meio de instrumentos indicados para essa finalidade, relacionando ao aspecto teórico e à prática dos professores a perspectiva de formação reflexiva. Assim, os professores participantes foram contemplados com momentos muito significativos.

Dessa maneira, contribuiu-se para mostrar que o enfoque da reflexão, como forma de provocar críticas sobre a prática individual e coletiva dos professores em processo de formação, a partir de um contexto socio-cultural, ajuda-os a reconstruírem os seus conhecimentos e as suas ações no cotidiano escolar. Acredita-se que a especificidade deste projeto proporcionou a criação de um espaço de reflexão sobre as experiências vivenciadas na sala de aula e na escola como um todo. Com isso, ofereceu subsídios significativos para as escolas do município, nas quais estão inseridos os professores. Os dados revelam que os professores participantes têm, de fato, condições de contribuir com a viabilização do Projeto Político Pedagógico da escola. Os dados mostram também que existem contradições entre o interesse docente e a gestão educacional do município. Diante dessas incoerências, acredita-se que a prática da gestão não está ligada aos interesses dos professores. Entende-se que o conceito de continuidade do processo de formação deve fazer parte das políticas educacionais em todas as instâncias, de forma a permitir a garantia da qualidade do ensino.

Considera-se que o problema sobre a prática

de formação continuada de professores nos seus espaços de trabalho é, antes de tudo, um compromisso da escola para garantir a possibilidade de abolir de vez as situações problemáticas, sobre as quais atua o profissional de ensino. Em consonância com as idéias dos autores que deram sustentação a este trabalho, é necessário afirmar que as políticas de formação continuada de professores em serviço devem ser implementadas por meio de ações e projetos dessa natureza, privilegiando enfoques que desenvolvam o pensamento reflexivo e a ação no contexto em que se realiza, principalmente, em situações de processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES PINTO, C. **Sociologia da educação**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **Análise de necessidades de formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

GOMES, Angel Perez. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antonio (Org). **Profissão docente**. Porto: Porto, 1992.

JIMENES, César Perez. Formacion de docentes para la construccion de saberes sociais. In: GIMENO, Sacristán. J. **Docência e cultura escolar**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas-Sul, 2000.