



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E REFLEXIVIDADE: UM ESTUDO LONGITUDINAL DE PERCURSOS DE FORMAÇÃO

Sydione Santos*
(UEPG)

RESUMO

Nesta investigação foram analisadas as contribuições de um programa de formação para o desenvolvimento da reflexividade dos professores. Compreende-se a reflexão numa abordagem experiencial, relacional, investigativa, argumentativa e crítica. Realizou-se um Estudo de Casos Múltiplos, numa perspectiva longitudinal e de profundidade, tendo como ferramenta as narrativas escritas. Os resultados indicam que os processos formativos possibilitaram a manifestação de diferentes e complementares características de reflexividade relacionadas à natureza das propostas e narrativas desenvolvidas, à mediação pedagógica, aos tempos e espaços curriculares disponibilizados para a análise das experiências, aos contextos de atuação profissional, às motivações e intenções pessoais. Além disso, a teoria científica articulou-se à experiência docente, especialmente pelo exercício da pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional; Formação de professores; Reflexividade.

*Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pesquisa de Doutorado realizada com o apoio da CAPES. E-mail: sydione@terra.com.br.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

INTRODUÇÃO

Neste texto propõe-se apresentar elementos que contribuam para estudos na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores. Trata-se de um recorte da pesquisa de Doutorado em que se abordou a relação entre estratégias formativas desenvolvidas num programa de formação para professores em contexto de trabalho e os processos reflexivos desencadeados ao longo do curso.

O estudo originou-se da prática pedagógica da pesquisadora em um programa de formação para professores em contexto de trabalho. Tal curso foi assumido e desenvolvido por uma Universidade Pública, articulando as seguintes questões: a finalidade política de atender as necessidades de formação de professores no Estado do Paraná; o objetivo apontado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 referente à necessidade de habilitar os professores em nível superior; a possibilidade de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação em processos de formação profissional.

Nesse âmbito situa-se a proposta pedagógica do referido curso, objeto desta pesquisa. O projeto inclui-se numa lógica de formação que assume a prática pedagógica como eixo articulador do currículo e busca contribuir para a constituição do professor como profissional reflexivo e investigador, capaz de compreender, relacionar, criar, optar e argumentar frente ao trabalho docente/ pedagógico e à prática educativa/social, desenvolvendo, a partir desse processo, novos saberes. Em face disso, a “reflexão” do professor no contexto histórico, organizacional, cultural e de si próprio como pessoa e profissional foi considerada um processo essencial no curso.

A citada proposta foi orientada por princípios como: a necessária confrontação teoria-prática e sua integração a partir do exercício da docência; o reconhecimento da



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

trajetória profissional do professor; a abordagem problematizadora e investigativa; a instrumentalização da tecnologia aplicada à educação; a ampliação dos horizontes culturais para a compreensão e transformação do mundo contemporâneo; a aprendizagem colaborativa. O currículo foi constituído por: “módulos interativos (referenciais teóricos/ áreas pedagógicas e específicas do ensino), vivências educadoras (prática ao longo do curso) e estágio (projetos interdisciplinares); estudos independentes e síntese elaborada de curso”.

Considerando a articulação e interdependência entre as fases do curso, toda a trajetória formativa é reconstruída na Síntese Elaborada de Curso. Esta se constitui numa produção escrita, na qual o professor revê e compreende sua aprendizagem na relação com os saberes construídos no processo. A Síntese é distribuída em quatro partes relacionadas: retomada do memorial inicial, análise dos saberes específicos (objetos de ensino e aprendizagem), análise dos saberes pedagógicos, visão de docência numa perspectiva ampliada de escola e sociedade. Tal produção torna-se processo e produto no contexto do curso, pois acompanha o desenvolvimento de todo o currículo, como uma proposta de sistematização gradativa do conhecimento, a partir da reflexão e produção pessoal do professor.

Sendo assim, a diversidade teórica e metodológica sobre prática reflexiva, a preocupação com o conteúdo e o campo de reflexão dos professores, as repercussões do curso no processo de pensamento e no trabalho dos professores desencadearam esta pesquisa.

Os fundamentos e o percurso metodológico

Dentre os referenciais teóricos balizadores da pesquisa, destacam-se o enfoque de Dewey (1979) sobre o método lógico de pensamento; a análise de Schön



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

(1992, 2000), que valoriza o conhecimento desencadeado na prática a partir da conversação reflexiva do profissional com sua situação de trabalho-aprendizagem, em que o modelo de racionalidade técnica não é suficiente; a concepção investigativa e crítica de Zeichner (1992, 2001), que aponta a necessidade de conceber os professores como investigadores da própria prática e como sujeitos de um processo de construção de conhecimentos, além de sua abordagem sobre os domínios de reflexão (técnica, prática e crítica); a visão de Tardif (2002) ao afirmar que a epistemologia da prática baseia-se no princípio de que a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos professores, porque é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte e nem podem ser reproduzidos artificialmente. Daí a necessidade da epistemologia abrir-se para outros saberes epistêmicos, no caso, os saberes cotidianos.

Articulam-se às referidas abordagens os estudos de Gimeno Sacristán (1997) referente às manifestações de reflexividade sobre a prática docente, considerando os seguintes níveis: do conhecimento pessoal, do conhecimento científico e da consciência sobre o conhecimento da educação.

Nessa perspectiva é importante destacar que os saberes dos professores desenvolvem-se e constituem-se na relação entre uma cultura intersubjetiva (conhecimento pessoal e compartilhado) e uma cultura objetiva, “a qual faz-se presente por meio de diversos conhecimentos acumulados relativos às ações, a narrações das mesmas, a esquemas de explicação mais elaborados e a discussão sobre as formas de entender e querer a educação [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 74). Essas são formas codificadas de conhecimento e podem ser assimiladas intelectualmente, encontrando-se na esfera do conhecimento científico.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Para o autor conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado são caracterizados na esfera do senso comum, o qual é constituído por todo um acervo de informação prática em torno de uma cultura da atividade educativa. Também é fundamental entender que o senso comum representa algo familiar aos indivíduos, pois além de conter explicações sobre o que acontece no cotidiano, possibilita garantir a continuidade e coesão social entre os membros de um dado grupo e, de certa forma, esse conhecimento apresenta um caráter normativo que aglutina os comportamentos dos indivíduos em torno de intenções e metas. A complexidade da prática educativa, a criação-recriação de situações particulares e compartilhadas de ensino, a necessidade de dar sentido às experiências, a interpretação das ações, a relação com a cultura de grupo e institucional impelem a um tipo de reflexão mais imediata, que tem origem na experiência e é orientada por um raciocínio do senso comum.

Inserir-se a **reflexão** como processo de distanciamento para pensar a prática, iniciando-se uma atitude teórica sobre a mesma, para poder vê-la, entendê-la, avaliá-la, compará-la com determinada concepção. Para Gimeno Sacristán (1997), num primeiro momento ocorre uma reflexão a partir do diálogo com o conhecimento pessoal-individual e com o conhecimento de outros sujeitos. Nesse caso, a reflexão é um método para auxiliar o profissional a alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e deveria ser consolidada como disposição permanente para se analisar as contradições existentes nas crenças e nas “aparências” do mundo.

Assim, é importante que a reflexão não se limite ao conhecimento intersubjetivo e possa ser guiada pelo conhecimento científico, pois o conhecimento do senso comum vai tornando-se insuficiente para efetivar transformações qualitativas na prática. Nessa instância, desencadeia-se uma reflexividade que se situa



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

na interação entre o conhecimento científico, o conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado, ligada às ações cotidianas e às práticas sociais.

Diante disso, os objetivos da presente pesquisa convergem para a análise da relação entre a formação realizada e os significados atribuídos pelos professores ao percurso de aprendizagem construído, focalizando-se a atividade reflexiva. São os seguintes: analisar as contribuições do percurso formativo propiciado pelo programa de formação em foco para a reflexividade dos professores; apreender analiticamente a relação entre as estratégias formativas e o movimento de reflexão explicitado pelos professores sobre sua prática docente; examinar e analisar os momentos e as situações de reflexão durante a trajetória de formação.

A pesquisa desenvolveu-se num enfoque descritivo-interpretativo e compreende-se que este tipo de abordagem centra-se na relação entre os indivíduos e seus contextos. Valoriza-se assim a atribuição de sentidos fornecida pelos sujeitos investigados. Foram analisados, em profundidade, os processos reflexivos de alguns professores na relação com o curso que realizaram. Optou-se pelo “Estudo de Caso”, por ser um tipo de investigação descritiva, que busca o conhecimento do particular e singular, possibilitando a compreensão de um percurso inserido numa totalidade. Desse modo, buscou-se explicar a evolução do processo reflexivo de algumas professoras durante o curso, caracterizando-se um Estudo de Casos Múltiplos, numa perspectiva longitudinal. Os sujeitos estão sendo considerados como unidades de análise, porém, inseridos numa complexidade, constituída por todo um percurso formativo, no qual se relacionam dimensões pessoais, profissionais, contextuais.

Foram pesquisados três casos (P1, P2 e P3), da 5ª e última edição do curso, considerando-se o conjunto de documentos narrativos construídos ao longo do percurso: memorial inicial, relatórios das vivências educadoras e dos estágios, Síntese Elaborada de Curso. A investigação partiu do exame de cada material, por professora.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Esses foram descritos e interpretados num diário, destinado para cada um dos sujeitos. Após, as descrições de todos os trabalhos foram traduzidas em diagramas (individuais), numa perspectiva de conjunto e continuidade. Tais diagramas possibilitaram revelar o percurso de formação e a análise foi realizada considerando o movimento do pensamento e o corpus de conhecimento que se constituía na passagem entre as narrativas. Disso resultaram categorias de análise que permitiram compreender como as estratégias formativas podem gerar formas de reflexividade e avanços no processo de conhecimento dos professores.

As narrativas tornaram-se fonte de coleta de dados, tendo como categoria analítica o conceito de reflexão, considerando-se ainda o caráter longitudinal e histórico dos documentos pessoais. Nessa visão, as escritas dos professores são documentos de expressão pessoal, tornando-se um espaço narrativo dos processos de pensamento em que aparecem as estruturas de racionalidade que orientam as ações. (ZABALZA, 2004).

Manifestações de reflexividade: algumas características

Em função dos percursos examinados, os dados apontam possibilidades de manifestação da reflexividade na prática docente, considerando-se a validade e o significado das estratégias formativas. Neste espaço, serão destacadas algumas características de reflexão manifestadas no percurso de uma professora, denominada de P1.

Motivos, desejos e intenções: componentes da reflexividade

Os dados indicaram que os percursos formativos investigados são também orientados por fatores pessoais que influenciam o modo como as professoras conduzem o curso de formação. Existem mecanismos internos de escolha e decisão,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

sentimentos, motivos, desejos e intenções que se entrelaçam com o processo cognitivo na assimilação e construção de conhecimentos sobre a prática docente.

Assim, o memorial realizado no início do curso mostra a forma como as professoras se perspectivam ao começar uma jornada de formação acadêmico-profissional. Nesse caso, P1 (professora de classe multisseriada, de uma comunidade rural) expressa o desejo de melhorar sua prática, relembra dificuldades no ensino, como seu trabalho no Ciclo Básico de Alfabetização, o qual considera uma experiência traumática, por não ter conseguido sucesso na aprendizagem de alguns alunos. Mostra-se curiosa, à procura do novo, com espírito aberto, querendo alterar velhas crenças e examinar conseqüências na ação, atitudes estudadas por Dewey (1979) e inerentes a um processo reflexivo. Num trecho, posiciona-se e afirma que, apesar de se esforçar bastante, precisa repensar e refletir sobre sua prática para ajudar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

A professora também expressa o desejo de realizar um curso superior, o qual não tinha condições de fazer, por morar distante dos centros que possuíam Universidades e por ter filhos que precisavam da sua presença. A realização do curso também se liga à necessidade de adquirir e atualizar conhecimentos profissionais, como demonstrou em vários episódios.

Analisa-se também que a professora demonstra uma disposição para lançar-se em experiências pessoais, buscando diversificar formas de ensinar, além de questionar seu trabalho. Busca, assim, novos estímulos pessoais e profissionais, dispondo-se a se comprometer com um novo projeto, no caso, um curso de graduação.

Essa primeira possibilidade de diálogo com um conhecimento pessoal, originado na experiência, desencadeia um sentimento em P1 de que é preciso ter uma atitude de indagação sobre o conhecimento que possui sobre sua prática docente.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Nesse caso, afirma estar disposta a ser uma “professora reflexiva”. Parece que a professora, ao assumir tal concepção, em conformidade com o curso, introduz um compromisso de mudança que não abandona no decorrer do processo. Esse compromisso é necessário para que a reflexão avance também na dimensão crítica.

Outro fator a considerar é que o conjunto de motivos pessoais está ligado a um sentimento de pertença a um grupo profissional que, naquele contexto, necessitava de formação em nível superior e uma certificação da experiência, por força da legislação vigente. Desse modo, finalidades individuais articulam-se a uma finalidade coletiva, situada num dado momento histórico para a profissão. Constata-se uma positividade das estratégias formativas desenvolvidas porque, ao longo da trajetória, vão permitindo que os motivos e finalidades individuais/coletivas relacionem-se às esferas cognitivas das professoras, impulsionando processos reflexivos.

Saberes da experiência: elemento articulador da reflexão

As professoras integrantes do curso eram possuidoras de uma base de conhecimento pautada pelas experiências passadas, o que fica claro desde o memorial inicial. Neste, inicia-se uma reflexividade voltada para suas experiências, muitas vezes, embasadas num conhecimento mais pessoal e intersubjetivo, construído nas relações com os colegas. Tal processo amplia-se, qualitativamente, ao longo do percurso.

O estudo indica o valor da experiência como ponto de partida e de chegada para os professores no seu processo de formação, confirmando que é uma necessária fonte de aprendizagem profissional, “núcleo vital” do saber docente (TARDIF, 2002). Porém, a experiência “por si só” não conduz a uma ressignificação adequada da prática e do conhecimento do professor. Sem a necessária problematização e



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

interpretação da experiência, de análises embasadas em diferentes fontes de conhecimento profissional e do confronto com a teoria científica, corre-se o risco de repetir práticas equivocadas, justificadas pelo utilitarismo da ação.

Foi possível inferir que, no ciclo formativo, houve encorajamento para problematizar as experiências, com vistas à transformação da prática. Assim, P1 ao descrever situações práticas e localizar aspectos que geravam indagações, começa a “buscar saídas” para entender o vivido, o que permitiu traçar objetivos e ter conteúdos para a reflexão. Esse processo inicia com o diagnóstico, quando a mesma observou outra escola e uma outra classe multisseriada. Esse momento favorece que P1 se distancie de seu cotidiano para que possa confrontar sua prática e perceber outras possibilidades. Desse modo, relaciona observações que despertam questionamentos sobre suas próprias dificuldades neste tipo de classe, como por exemplo, o trabalho com diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, outras questões são abordadas por ela: relação professor-aluno, disciplina, mediação na aprendizagem, avaliação, processos de construção do conhecimento, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, dentre outros.

Nesse caso, P1 aproxima-se de uma manifestação de reflexividade a partir da experiência (GIMENO SACRISTÁN, 1997). No entanto, apóia-se, em vários momentos do relato, em alguns referenciais já estudados no curso, com o objetivo de explicar o que está observando. Isto é, a professora sente necessidade de consultar o referencial teórico para elucidar suas explicações. Ao mesmo tempo, o conhecimento científico parece ter a função de guiar suas novas perguntas, ajudando-a a levantar hipóteses de enfrentamento.

Assim, a professora mantém sua atitude de abertura e busca amparar-se na teoria trabalhada no curso para realizar novas compreensões. A partir da prática observada e vivida (suas experiências passadas), P1 constrói hipóteses que a



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

orientam na busca de soluções para problemas semelhantes que vivencia na sua turma. A partir disso, planeja suas intervenções que se efetivam nas docências reflexivas (2ª vivência) e nos estágios. O ciclo - observação, problematização, teorização, nova vivência e avaliação da experiência - é contínuo, ao longo do percurso de P1, acrescentando-se novos elementos teóricos e práticos à sua base de conhecimento.

Verificou-se a necessidade das professoras compartilharem experiências e confrontarem o acervo de informações que cada uma tinha acerca da atividade de ensinar com diferentes fontes de conhecimento. Inclusive, aparece fortemente o conjunto de experiências que são acumuladas no interior das instituições (escolas), consolidando formas de pensar e agir. Tais questões, resultantes de uma cultura intersubjetiva, tornam-se importantes conteúdos para a reflexão, que necessitam ser considerados na formação.

Merece atenção o fato de que o curso, por meio das estratégias de observação, problematização, partilha e confronto de saberes, possibilitou uma relação de proximidade e interioridade com os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares que, pela sua natureza (processos de produção e relações de poder) são concebidos como exteriores à prática docente.

Nessa dimensão, inclui-se o papel da teoria científica, articulada aos processos de observação e problematização. A teoria, concebida como cultura objetiva (GIMENO SACRISTÁN, 1997) pôde ser relacionada com as experiências e interferiu nos processos de descrição e análise da prática, constituindo-se num novo conhecimento. Os temas abordados no curso auxiliaram a avaliar a experiência, propor metas, tomar decisões, planejar ações e discutir posicionamentos adotados, favorecendo a ampliação do quadro teórico dos professores.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Pesquisa-ação: estratégia formativa e reflexiva

Pode-se depreender que todo o curso direcionou-se para o desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre o próprio trabalho. Esse aspecto é bastante enfatizado na 3ª vivência, pelo exercício de uma pesquisa-ação, considerada uma modalidade coerente com a concepção de formação pretendida. O trabalho desenvolveu-se na forma de investigação empírica e favoreceu ampliar a indagação, processo inerente ao ensino reflexivo, que permite avançar na problematização e na análise da prática para identificar formas de mudá-la e melhorá-la.

A pesquisa proposta foi gerada a partir das vivências e estágios anteriores, o que foi possível devido ao fato das professoras intensificarem, em cada momento do percurso, o olhar sobre suas experiências.

Foi possível também inferir que a teoria trabalhada nos temas provoca o relacionamento de informações, a observação de dificuldades na sala de aula, a seleção de dados para melhor compreender o problema e buscar formas de enfrentamento. Assim, as observações de P1 sobre sua prática docente geraram uma problematização: a dificuldade de seus alunos na interpretação e produção de textos, o que desencadeou seu exercício de pesquisa-ação. A professora coloca-se cada vez mais na sua prática, ao mesmo tempo em que se distancia para compreendê-la, processo intensificado também pelo contínuo ato de narrar.

Nesse contexto, P1 realiza um ciclo de reflexão-ação: reconhecimento de um problema, esclarecendo-o pelas leituras e através das relações intersubjetivas com colegas e tutor; definição de objetivos na busca de soluções; coleta de dados por meio de observações e questionários, consultando os envolvidos com o problema (pais, alunos, coordenadora); planejamento e intervenção; observação; posterior reflexão sobre o vivido, ancorando-se na teoria científica e no registro das observações.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

É importante reconhecer que, quando a professora narra e expõe suas descobertas, aproxima-se de um processo de “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992, 2000), porque consegue retomar momentos vividos e seus sentimentos em relação aos mesmos, com uma visão diferenciada da experiência imediata.

Compreende-se que no processo da pesquisa-ação, P1 manifesta formas de reflexão que se entrecruzam, como: o *exame* de acontecimentos vividos na classe, questão relacionada também a um tipo de reflexão prática sobre o que vai fazer e sobre o que se fez; a *indagação*, buscando identificar estratégias para melhorar o ensino; a *análise crítica*, enfatizando seu compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Confirma-se que a estratégia de pesquisa-ação configura-se como possibilidade real de reflexão, colocando o professor na condição de pesquisador de sua prática e de “prático-reflexivo”. É importante considerar que os professores, por viverem as situações educacionais em suas escolas e salas de aula, podem oferecer contribuições importantes para a pesquisa educacional.

CONCLUSÕES

As análises demonstraram que a reflexão é categoria complexa e dinâmica, pois é um tipo de pensamento que exige a atitude de abertura, o desejo, a intenção do sujeito, na direção de metas estabelecidas. Além disso, é processo, está em contínua mudança, considerando-se experiências e problemáticas enfrentadas. Nesse sentido, a reflexão reporta-se a contextos, a situações que precisam ser resolvidas. Daí a importância de se partir das experiências profissionais e analisar a natureza das situações propostas nos espaços e tempos da formação.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Entretanto, entende-se que se faz necessário vincular a reflexão à prática social, pois a educação insere-se nesta de maneira dinâmica. Diante disso, é fundamental o professor compreender o papel que desempenha, refletir sobre a realidade e as possibilidades de intervenção na mesma. Nesse sentido, os dados confirmam que o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva não se constrói isoladamente de um conjunto de condições que cercam o profissional, seus processos de formação e sua prática docente. Observou-se que as professoras envolvidas puderam potencializar uma reflexão mais crítica, a partir da ampliação de suas compreensões sobre elementos do seu cotidiano, mas não há uma transição imediata entre tipos de reflexão.

Nessa perspectiva é importante compreender que a atividade reflexiva não se apresenta imediatamente, de forma sistemática, com clareza de metas e objetivos a serem atingidos. Por isso, necessita ser provocada, cultivada e potencializada.

As professoras pesquisadas apresentaram diferentes e complementares características de reflexão – introspecção, “sobre a ação”, prática (ações didáticas), indagação, crítica - que se relacionaram à natureza das propostas desenvolvidas, às solicitações que lhes foram feitas, aos tipos de narrativas trabalhadas, à mediação pedagógica que tiveram, aos contextos de atuação profissional, ao modo pessoal de orientar a formação no curso, à maneira como se perspectivam na profissão, aos objetivos que orientam sua atividade docente.

O estudo confirmou a necessidade de considerar o processo de desenvolvimento dos professores, tendo em vista que as mudanças são elementos constantes do processo vital do sujeito e se constituem pela mudança de papéis e de atividades, como também pela mudança no meio em que vive ou atua profissionalmente. Nesse sentido, o desenvolvimento se constrói pela inter-relação



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

entre contextos mais vastos e mais imediatos em que a pessoa situa-se, oportunizando a ampliação de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, J.** Como pensamos. 4^a ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M.** Saberes docentes e formação profissional. **Petrópolis: Vozes, 2002.**
- ZABALZA, A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M.; NOFFKE, S. E. Practitioner Research. In: Richardson, V. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching.** Fourth Edition. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001, p. 298-330.