

ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARTICIPATIVO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, UMA PARCERIA ESCOLA-UNIVERSIDADE: RESPOSTAS E QUESTÕES

RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA (fct-unesp) Eixo Temático:
Projetos e Práticas de Formação de Professores

Ao trabalhar com alunos, futuros professores, na condição de estagiários no ano letivo de 2002, no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Paulista – UNESP- Campus de Presidente Prudente tive a percepção das expectativas, muitas vezes equivocadas, demonstradas por estes alunos, em relação às horas de Estágio Supervisionado. Uma das expectativas apresentadas pelos concluintes de curso, fundamentalmente era sustentada por concepções distorcidas quanto a um curso de licenciatura enquanto formação inicial de professores, como também à ilusão histórica de que um único componente curricular, dentro do curso, pudesse dar conta da formação prática do licenciando. Haja vista a colocação de um aluno em uma avaliação do curso feita pela Coordenação de Curso do Departamento de Matemática no final do ano letivo de 2002: “ *A disciplina de Prática de Matemática foi a que eu não aprendi NADA e era para ser a mais importante do curso*”. Não somente por esta concepção pontual do aluno, mas por outras situações presentes, desde há muito tempo, quando do desenvolvimento do Estágio Supervisionado, muitas questões problematizadoras destacaram-se com o objetivo de otimizá-lo a partir de princípios educacionais e da demanda profissional sinalizada pela Educação Básica.

Aliadas a estas situações vividas com meus alunos apareceram a vontade e a necessidade de fundamentar e referenciar, com a participação dos mesmos, por direito, uma prática de ensino de Matemática, no Estágio Supervisionado, enquanto oportunidade de inserção significativamente qualitativa na escola a fim de construir saberes da docência e conseqüentemente demonstrar competências para tal a partir do ambiente escolar. Nesse sentido, concebe-se a escola enquanto uma comunidade de prática, precisamente sob as referências de sucessos e fracassos que lá são produzidos.

Enfim, buscar com a escola, com as pessoas que estão realmente envolvidas com princípios e ideais de uma Educação não mais prescritiva, mas em essência autônoma, libertadora e, portanto democrática, uma cooperação

formalizada entre Universidade e Escola, levou a supor que a trajetória deste trabalho não se prenderia ao modelo canônico de Estágio, caracterizado pelas ações de observação, participação e regência realizadas pelo estagiário e testemunhadas por alunos e professores das escolas.

Estabelecer uma parceria, referendada no trabalho cooperativo entre Universidade e Escola, implicou considerar os professores que estão nas escolas enquanto profissionais capazes de produzirem saberes sobre suas práticas e de compartilhá-los colocando muitas outras opções aos cursos de Licenciatura. Opções que se destinam a atingir um perfil inicial do profissional solicitado pela escola contemporânea e o modo pelo qual os alunos, futuros professores, terão suas primeiras experiências de ensino enquanto docentes. Experiência esta, na maioria dos casos, representada no Estágio Supervisionado unicamente pela atividade chamada regência.

Baseando-se no atual modo como o Estágio Supervisionado é feito em grande parte dos cursos de Licenciatura no Brasil, juntamente com as expectativas dos licenciandos, quanto ao mesmo, objetivou-se, neste estudo, implementar um modelo de estágio, no curso de Licenciatura em Matemática na UNESP de Presidente Prudente - São Paulo, enquanto um processo investigativo a ser vivenciado pelo estagiário, que efetivamente contribuísse para o perfil do profissional que se deseja inicialmente formar. Utilizaram-se como metodologias os referenciais de Trabalho Cooperativo, de Pesquisa-Ação e de Cognição Situada.

uma preliminar caracterização do Estágio Supervisionado na licenciatura

No Brasil, o final dos anos 80 e a década de 90 retomam relevantes questões educacionais, marginalizadas desde o Golpe Militar de 1964. Essas questões subentendem a Educação enquanto plataforma de amplo desenvolvimento da pessoa, nos mais distintos sentidos, explicitando tanto a necessidade de valorização do magistério, bem como de um padrão de qualidade que subsidie a formação dos profissionais de ensino para a Educação Básica e Educação Superior. Em termos legais, essa retomada pode ser encontrada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), respectivamente nos artigos 205 e 206 da Constituição e no artigo 1º, parágrafo 1º da LDBEN.

A partir da afirmação do caráter de profissionalização, conquistado pela docência, a tendência mundial na formação de professores considera a relação de interdependência entre teoria e prática e não mais de subordinação da segunda em relação à primeira. Entende-se a relação teoria e prática como uma unidade de referência, que perpassa a formação do professor desde o início dos cursos de licenciatura. Formar professores, mesmo que implicitamente, deixou de identificar-se com a formação de transmissores de conteúdos e princípios ou executores de teorias concebidas externamente à própria prática realizada nas escolas. Ao contrário, identifica-se cada vez mais com uma formação que oportunize, nas mais diferentes situações, condições para que o licenciando desenvolva comportamentos para a docência, vinculados aos modos de aprender dos alunos que estão na escola. Comportamentos para a docência sérios e responsáveis, independentes de prescrições.

A docência, enquanto profissão, passou a ser delineada também por saberes e conhecimentos oriundos da prática dos professores da Educação Básica através de processos ou empreendimentos de pesquisa do tipo pesquisa-ação ou investigação-ação, reflexão e intervenção dos professores em seus espaços de docência, sobretudo na sala de aula. (Schön, 1983, 2000; Lampert, 1985; Tardif, 2002; Zeichner, 1993, 1997).

Com a aprovação da LDBEN em dezembro de 1996, decretos, pareceres e resoluções normatizam e finalizam a reforma educacional no que diz respeito à formação de professores. No entanto, a confusão ou falta de discernimento da natureza de atividade que cabe às horas de Prática, enquanto componente curricular, e às horas próprias ao Estágio Supervisionado parece estar presente nos cursos de formação de professores há tempos.

Para a Prática como componente curricular o Parecer CNE/CP 28/2001 sugere o planejamento vinculado à elaboração do projeto pedagógico da Universidade, sendo realizada desde o início do curso, acompanhando todo o processo de formação do professor o que implica articulação com as outras atividades e na transcendência, feita sobretudo pelo licenciando, do espaço de sala de aula para todo o ambiente escolar da(s) escola(s) estagiada(s). Esse Parecer supõe uma prática que inclua diferentes atividades que propiciem aos futuros professores o conhecimento não apenas dos alunos com quem

trabalharão, mas também de suas famílias e comunidade de origem. Portanto, não se concebe mais a existência de cursos de licenciatura no modelo “3 + 1”. Por este modelo, pressupunha-se que primeiro era necessário ter toda a teorização dos conteúdos para depois se pensar na prática de ensino desses conteúdos na escola. As disciplinas específicas eram trabalhadas nos três primeiros anos da graduação e somente no último ano havia o cursar das disciplinas pedagógicas. Para muitos educadores, sob este modelo, as licenciaturas eram consideradas apêndices dos bacharelados.

O Estágio Curricular Supervisionado de Ensino é definido pelo Parecer CNE/CP 28/2001 como: “... o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado”.

Indo ao encontro de reconhecidas necessidades profissionais do professor e das diretrizes que foram estabelecidas para sua formação, faz-se necessário que, desde o início, o estagiário, trace e percorra caminhos de investigação, de pesquisa: aprenda a observar e identificar problemas; a embrenhar-se em um processo investigativo; a pensar sobre seu pensamento; a fazer e não perder de vista oportunidades de aprender a buscar informação, dando-lhe sentido, refletindo, escrevendo sobre o encontrado e o refletido, questionando o que encontrou, fazendo uso do que tem e do que encontrou, propondo mudanças e sempre buscando o desenvolvimento de atitudes de trocas e de aprendizagens com os professores que estão na escola já há algum tempo. Além disso, questionamentos e ações sobre o que é ensinar, para quem vai ensinar e como vai fazê-lo necessitam permear todo o período de estágio.

A questão que se estabelece é: o que fazer com 400 horas de prática de ensino no Estágio Supervisionado?

A concepção de estágio, pelo Parecer CNE/CP 28/2001, como um “... modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de

professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período”, aliada aos questionamentos sobre a formação dos professores, bem como aos princípios orientadores para essa formação (CNE/CP 09/2001) faz crer que este “período de atividade de capacitação” não deva limitar-se ao esquema de observação, participação e regência, principalmente no que contempla sua linearidade, e muito menos ficar atento somente ao ambiente de sala de aula.

Inferir sobre aonde uma atitude investigativa pode levar concebe, no mínimo, três respostas. Primeiro a uma mudança de postura, por parte de todos na escola, no sentido de não mais se esperar que apenas estudos e pesquisas exteriores às situações escolares e de caráter prescritivo em relação às mesmas elucidem e resolvam supostos problemas do cotidiano escolar. A partir disto, pelo caminho investigativo, supõe-se a busca da compreensão dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que seja efetivamente garantida a aprendizagem dos alunos mediada pela ação profissional do professor. Segundo, o desenvolvimento de um processo investigativo, considerando-se as oportunidades de crescimento intelectual que também dele se supõe, leva a níveis de entendimento da prática escolar em termos de perspectivas e significações sociais, além do desenvolvimento da autonomia profissional exemplificado, sobretudo através da ressignificação das situações escolares sob um prisma de um contexto. Enfim, estar envolvido em um processo investigativo delinea entendimentos e, a partir destes, comportamentos próprios da compreensão e aceitação de que os conteúdos trabalhados na escola são meios ou parte dos instrumentos para objetivos mais amplos, portanto não encerram a si mesmos e, desta maneira necessitam ser reconstruídos, renegociados quanto a necessidades atuais.

Os princípios de pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, de competência profissional e de coerência entre formação oferecida e prática esperada juntamente com a quebra da polaridade entre disciplinas específicas e pedagógicas fazem com que existam novas situações para a realização de estágios que efetivamente contribuam para uma formação inicial de professores demandada pela profissionalização docente requerida e

buscada por vários setores sociais.

motivações e questões para o estudo

A proposta deste trabalho se justificou pela realidade encontrada quanto à disciplina Prática de Ensino de Matemática, enquanto componente curricular, e seu Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática da UNESP, campus de Presidente Prudente-SP: expectativas e entendimentos distorcidos quanto ao objetivo da própria disciplina e do Estágio Supervisionado; horas de Estágio apenas de observação; nenhum ou mínimo oferecimento de oportunidades ao futuro professor para ter a postura de desenvolver/construir saberes pedagógicos oriundos tanto de uma formação teórica como da prática de um ambiente concreto/real de sala de aula e comunidade escolar; ausência do aproveitamento dos saberes dos professores da Educação Básica para a formação inicial de professores.

metodologia do estudo

Conforme o problema deste estudo: implementar em um curso de licenciatura um desenho de Estágio Supervisionado como um processo investigativo, fez-se necessária uma forma ou caminho de pesquisa que permitiu ao pesquisador construir ações presentes e, a partir delas, direcionar ações futuras. Deste modo foram utilizados como referenciais teóricos: a Pesquisa-Ação e a Cognição Situada e o Trabalho Cooperativo. A Pesquisa-Ação entendida nos termos formulados por autores como Elliott (2000, 2003), Thiollent (1994), Barbier (2002) e Zeichner (1993).

Na Pesquisa-Ação, tem-se o diagnóstico de uma situação prática ou de um problema prático que se quer melhorar ou resolver (Elliott, 2000, 2003), a intervenção, a direção e o redirecionamento das ações por parte do pesquisador. O pesquisador não é apenas um coletador de dados, ele é também produtor destes dados porque na Pesquisa-Ação, enquanto método de trabalho, os dados não estão prontos para serem observados, eles são produzidos no decorrer da pesquisa. Na Pesquisa-Ação é imprescindível a “tomada de consciência” (Thiollent, 1994) da situação vivida através da reflexão para que a situação atual possa dar continuidade a outras ações. A Pesquisa-Ação acaba se desenvolvendo no esquema: ação-reflexão-ação onde o objetivo

principal é ter a melhora da prática ante a geração de conhecimento.

O referencial teórico da Cognição Situada é considerado principalmente por fundamentações de Brown et al (1989), Jean Lave e Etienne Wenger (1991) que buscam compreender a natureza da aprendizagem dentro de contextos de desenvolvimento de atividades e do que se concebe como comunidades da prática.

Na Cognição Situada aprender é participação em uma comunidade de prática: "... uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, sobretudo em uma relação tangencial e de envolvimento com outras comunidades de prática. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, no mínimo porque esta fornece o suporte de interpretação necessário para dar sentido a sua tradição". (LAVE e WENGER, 1991, p. 98).

Subentende-se que primeiro há uma aprendizagem sob um processo que se denomina Participação Periférica Legítima (PPL) e que à medida que essa aprendizagem evolui, através da plena participação nas práticas sócio-culturais da comunidade, acaba-se tendo a convergência para o centro da mesma.

Para Lave e Wenger (1991) as intenções de uma pessoa para aprender são empenhadas na dinâmica sócio-cultural da comunidade em que estão entrando e o resultado da aprendizagem é configurado pelo processo de tornar-se um participante pleno daquela comunidade. Esse processo social pressupõe e implica aprendizagem de habilidades especiais. É a passagem do novato, do recém-chegado à condição de perito em uma situação particular, sobretudo pelo engajamento/participação em atividades reais.

As explicações e elucidações fornecidas pela Cognição Situada foram ao encontro do desenho de estágio que se buscou estabelecer e conhecer através deste trabalho. O fato de conceber o Estágio Supervisionado enquanto processo investigativo para o estagiário e a hipótese da comunidade escolar como uma possível comunidade de prática contribuíram para isto.

Os objetivos deste estudo e os referenciais teóricos usados para alcançá-los, contemplaram as seguintes questões de pesquisa:

1ª) Quais implicações o Estágio Supervisionado, enquanto um processo cooperativo, desenvolvido conjuntamente com professores experientes, em

situação de prática escolar, pode trazer para os participantes da formação inicial do professor de Matemática quanto ao Estágio Supervisionado?

2ª) Quais concepções os professores do ensino fundamental e médio têm sobre o Estágio Supervisionado e de que maneira concebem suas responsabilidades frente à formação inicial do futuro colega de profissão, bem como a participação direta no engajamento deste na escola?

3ª) Quais mudanças, a partir deste estudo, seriam necessárias para uma efetiva parceria entre escola e universidade quando do desenvolvimento do Estágio Supervisionado a fim de otimizá-lo para todos que dele participam?

PARTICIPANTES: Alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Presidente Prudente- SP, matriculados na disciplina Prática de Ensino de Matemática, a professora responsável pela disciplina, 4 professores de Matemática da escola parceira, o coordenador pedagógico da mesma e a pesquisadora deste estudo.

OBJETIVO GERAL: Desenvolver um projeto de Estágio Supervisionado para a disciplina Prática de Ensino de Matemática - Estágio Supervisionado na intenção de que este se aproximasse de um processo investigativo vivido pelo estagiário. Objetivou-se fazer com que o estagiário levantasse aspectos da realidade escolar paralelamente ao estudo da relação ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos, além da documentação da reflexão coletiva pertinente às ações realizadas durante a implementação do projeto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Foi proposto e discutido com os licenciandos o modelo de estágio que seria desenvolvido: inserção na escola; estudo exploratório e empírico da mesma, no sentido de conhecê-la, com a intenção de identificação de possíveis problemas centrados nas relações de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos que permitiriam o desencadeamento de um processo de investigação sobre os mesmos. Os estagiários foram formalmente apresentados à escola para que um grupo cooperativo fosse formado. Foram agendadas de acordo com as necessidades do mesmo, tendo a participação de todos os envolvidos, bem como outras formas de encontro que pudessem surgir no decorrer do próprio

processo de Estágio. Assim, houve seminários de Estágio na Universidade e reuniões com as professoras de Matemática da escola parceira, o que resultou em material para reflexão de ações ocorridas e planejamento de ações futuras pelo grupo.

CONCLUSÃO

Uma das conclusões do estudo foi a necessidade de não rejeitar a tríade historicamente identificada para o Estágio Supervisionado: observação, participação-regência, como meio para que haja outros modelos de Estágio, e sim sua superação tendo em vista demandas atuais do campo educacional.

Superação alicerçada por referenciais teóricos e práticos, nos quais não se presume uma aplicação linear dos primeiros nos segundos. Superação que aproveitando a tríade observação-participação-regência, apresenta-se como alternativa para demandas educacionais e para disposições legais.

As concepções e os princípios do Trabalho Cooperativo e da Cognição Situada possibilitaram avançar na direção dessa superação.

Os conceitos e princípios de Comunidade de Prática e de Participação Periférica Legítima da Cognição Situada (Lave e Wenger, 1991), da mesma maneira que os esforços empreendidos na união, na mudança de perspectiva, na relação mestre-aprendiz são subsidiados legalmente para a formação de professores da Educação Básica, o que não desconsidera, como trabalhado neste estudo, a questão da aquisição de conceitos.

Conforme o Parecer CNE/CP 09/2001, que apreciou a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 01/2002), houve audiências públicas, reuniões institucionais, reuniões técnicas, cada uma delas abrangendo participantes de Conselhos, Confederações, Sociedades, Uniões Nacionais, Fóruns, Instituições, todos eles diretamente relacionados a instâncias educacionais brasileiras.

A Resolução CNE/CP 01/2002 não apresenta contradição, em seu texto, quanto aos princípios e objetivos para a Educação Básica. Tudo se articula e corresponde ao que deveria ser e vir a tornar-se um profissional da Educação, do mesmo modo que é explícito o significado da escola como local de trabalho e também de formação deste profissional.

No entanto, este estudo permitiu afirmar que legalmente o expressivo aumento das horas de Prática de Ensino limitou-se a parâmetros quantitativos, revelando uma contradição quanto aos objetivos e princípios educacionais encontrados na própria legislação.

Este estudo evidenciou ainda que as pessoas mais próximas aos futuros professores, nas situações de Estágio em parceria, nem ao menos sabiam da carga horária da componente Prática de Ensino, pertencente ao curso de Licenciatura freqüentado por seus futuros colegas. Portanto, mais um indício que reforça as críticas para as reformas do tipo *top down*.¹

Outra evidencia é que o tempo de docência da pesquisadora junto à escola parceira (aproximadamente 13 anos) e suas relações profissionais e de coleguismo com a equipe pedagógica foram decisivos para sua realização, o que não desabona os trabalhos realizados pelos participantes.

Todavia, esta revelação indica que muito ainda pode ser realizado na esfera das parcerias institucionalizadas que considerem as estruturas de trabalho de ambas as instituições, efetivando o desenvolvimento de trabalhos, que supere aqueles obtidos por conquistas particulares.

A ausência da institucionalização entre universidade e escola para o desenvolvimento da dimensão prática da formação de professores, juntamente com as reformas do tipo *top down*, que não ecoam as vozes de seus principais vetores, os professores das escolas da Educação Básica, asseguram as seguintes indagações:

Como esperar que a escola assuma, entre outras funções que vem assumindo, uma efetiva participação na formação inicial dos professores, sem que existam condições estruturais e funcionais para isto?

O que poderia originar o tempo comum para a parceria escola-universidade que se sobressaísse à boa vontade dos participantes deste tipo de trabalho?

Supondo-se e defendendo-se que os saberes dos professores que estão na Educação Básica e que o tempo de experiência dos mesmos são significativos para sua formação inicial, por que os professores da Educação Básica não possuem, em sua carga horária, horas-aulas destinadas ao trabalho conjunto com futuros professores e com professores universitários?

Seria a resposta à questão acima uma forma de conscientização dos

professores da Educação Básica sobre a responsabilidade que lhes cabe no que se refere à formação inicial de futuros colegas de profissão?

A tomada de consciência desta responsabilidade possibilitaria o desenvolvimento de atitudes para além do que hoje se denomina professor reflexivo e professor pesquisador de sua prática?

Se é justificada e esperada a eficácia de processos educacionais considerados de qualidade, que primem por mudanças de concepções e de comportamentos, por parte daqueles que são considerados os principais vetores destas mudanças (os professores) e daqueles considerados atualmente sujeitos das mesmas (a comunidade escolar), superando o papel há muito tempo atribuído de expectadores, como fazer para melhorar a estruturas de trabalho, tanto no âmbito da faculdade, como no da escola, que comportem superações e mudanças necessárias e abrangentes, além daquelas apresentadas neste estudo?

A Pesquisa-Ação, enquanto método de trabalho, com seus fundamentos e procedimentos, acarretou aberturas e conquistas de espaços e de outros entendimentos por parte da comunidade escolar e da faculdade, quanto ao Estágio no ano letivo de 2005 e, como visto, procurou se estender ao ano letivo de 2006.

A ausência de institucionalização do espaço comum para uma efetiva parceria entre escola-universidade, no que se refere à dimensão prática das Licenciaturas, que está obrigatoriamente articulada a sua dimensão teórica, não desmerece o que se conseguiu com este estudo.

Essa ausência origina um interesse maior, que se identifica com o movimento de mudanças, aproximando vozes e interesses que se contrapõem a práticas históricas de formação docente, nas quais o Estágio Supervisionado pode ser tomado como elemento emblemático de separação entre teoria e prática nos processos de formação.

¹ tipo *top down* de reforma, não somente na Educação, é também conhecido como reforma de “cima para baixo” e tem como principal característica a avaliação de necessidades e o planejamento de ações por pessoas distantes de locais e situações nas quais essas ações serão implementadas.

Referências Bibliográficas

- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 5ª ed. São Paulo, Ed. RT, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- BRASIL.MEC.CNE/CP. **Parecer nº 09 de 08 de Maio de 2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/> . Acesso em 20 de Abril de 2004.
- BRASIL.MEC.CNE/CP. **Parecer nº 28 de 02 de Outubro de 2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/> . Acesso em 20 de Abril de 2004.
- BRASIL.MEC.CNE/CP. **Resolução nº 01 de 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/> . Acesso em 20 de Abril de 2004.
- BROWN, J. S; COLLINS, A. & DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. In: **Educational Researcher**, 18, p. 32-42, 1989.
- ELLIOTT, J. Recolocando a Pesquisa-Ação em seu Lugar Original e Próprio. In: GERALDI, C; FORENTINI, D. e PEREIRA, E . M. (ORGS). **Cartografias do Trabalho Docente. Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ELLIOTT, J. What is Action-Research in Schools? In: ELLIOTT, John. **La Investigación-Acción en Educación**. Madrid: Morata, 2000.
- LAMPERT, M. How do Teachers Manage to Teach? **Perspectives on Problems in Practice**. In: **Harvard Educational Review**, 55, p. 178 – 194, 1985.
- LAVE, Jean. e WENGER, Etienne. **Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge University Press, 1991.
- SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner-How Professionals Think in Action**. New York: Jossey Bass, 1983.
- SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Tardif, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Thiollent, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth M. Novos Caminhos para o *Practicum*: Uma Perspectiva para os Anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997.
