

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marlene Rozek -PUCRS

RESUMO

O presente texto se propõe a discutir alguns efeitos do pensamento moderno sobre os sujeitos com deficiências. A deficiência entendida como desvio da normalidade, tem se constituído como um objeto permanente de isolamento e de vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação. Em vista disso, pode-se afirmar que o discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiências está calcado no entendimento da deficiência como um desvio, como um não ajustamento aos padrões ideologicamente definidos como normais. Este entendimento começa, gradativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por consequência, a novas formas de tratar tal condição. O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Neste sentido, torna-se imperativo (re) pensar e problematizar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, o que requer atitude filosófica como instrumento intelectual que deve permear todo o processo formativo do sujeito professor, pois o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica. Entende-se que há necessidade de se produzir outras racionalidades com outras formas e critérios de legitimação do saber científico, bem como do campo da formação docente. Conclui-se, desta forma, que é por exigência ética que a atividade profissional deve se conceber e realizar-se como investimento intencional sistematizado.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Pessoas com Deficiências .

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende contribuir para a discussão sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada durante o Doutorado em Educação, cujo propósito foi compreender os movimentos e percursos do processo de formação pessoal e profissional do sujeito-professor, bem como as produções de sentido que configuram a docência com alunos que apresentam deficiências. Desta forma, pretendeu-se

compreender os efeitos de sentido que possibilitam avançar no entendimento sobre o complexo campo da formação docente, tendo em vista a Educação Inclusiva.

Pensar o sujeito com deficiência e sua escolarização, pressupõe pensar a formação docente e as bases que a sustentam para o entendimento da ação docente.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O mundo moderno, ao separar a natureza da cultura, ou da sociedade, estabelece, acima de tudo, uma forma de raciocinar e de compreender o mundo, ou melhor, os mundos: natural, de um lado; e social, do outro.

Esse modo de pensar a relação homem/natureza contribui para a afirmação do homem como existência, ao proporcionar-lhe a sensação de dominação sobre a natureza e o mundo. O estatuto científico das ciências físicas e naturais é o instrumento utilizado para garantir ao homem seu novo lugar perante o universo, “desvencilhado do cárcere doutrinário da Igreja, que buscava controlar não só a ação humana, mas, acima de tudo, o seu pensamento” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 224).

No entanto, para Santos:

Na fase de emergência social da ciência moderna, entre o século XVII e meados do século XIX, a reflexão epistemológica representou uma tentativa genuinamente frustrada de investigar as causas da certeza e da objetividade do conhecimento científico, para daí deduzir a justificação do privilégio teórico e social dessa forma de conhecimento. Tratou-se de uma tentativa genuinamente frustrada porque se frustrou enquanto realização do que efetivamente se propunha: a investigação das causas como base de justificação. A necessidade da epistemologia nesta fase foi a de criar uma consciência científica, a consolidação, no interior da emergente comunidade científica, da ideia de um saber privilegiado a que se submetia a própria filosofia quando dele não se defendia em posição de fraqueza (1989, p. 224).

Para o autor, trata-se de um movimento frustrado, em que o equívoco se encontra na sua própria concepção, ao pretender reduzir o conhecimento científico às possíveis causas dos fenômenos naturais observados. Essa pretensa explicação de tudo pelo saber científico deu ao homem, em nome da ciência, o poder sobre o outro, principalmente daquele colocado na condição de desviante do padrão absoluto de normalidade. Nesse contexto, formulou-se e impôs-se um discurso de incapacidade produtiva e de inferioridade existencial do sujeito deficiente.

A Modernidade, descrita por Foucault (1989) e Bauman (1998) como sociedade disciplinar ou normalizadora pode ser compreendida como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. A instituição da norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do mundo moderno, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 227).

Portanto, o isolamento constitui-se numa prática importante no tratamento do desvio da normalidade e uma vez estabelecidos os critérios de pertencimento e de não pertencimento à normalidade, a sociedade passa a avaliar e a posicionar seus membros conforme os padrões por ela definidos. A deficiência entendida como desvio da normalidade, constitui-se como um objeto permanente de isolamento e vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação.

Pode-se afirmar, em vista disso, que o discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiências está calcado no entendimento da deficiência como um desvio da norma, como um não ajustamento aos padrões ideologicamente definidos como normais.

Na compreensão de Santos (1989), a ciência contemporânea, em meados do século XIX, passa a preocupar-se muito mais com as consequências do que com as causas dos eventos. Essa inversão epistemológica constitui o vetor de mudança nos rumos do pensamento científico, preparando o terreno sobre o qual caminha hoje a ciência. Nas palavras do autor,

De meados do século XIX até hoje, a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se não pelas suas causas, mas pelas suas consequências (SANTOS, 1989, p. 231).

A necessidade de reflexão epistemológica, nesse período, é a de mostrar que, em um processo histórico de hegemonia científica, as consequências são as únicas causas da ciência e que, se nelas se deve procurar a sua justificação, nelas também se deve procurar o limite dessa justificação. A sociedade passa a se orientar e a caracterizar-se pelo grande volume e pela alucinante velocidade com que as informações são processadas e difundidas. Importa mais a capacidade das pessoas de acessar as informações do que o esforço intelectual pelo acúmulo do conhecimento (MARQUES; MARQUES, 2003).

O discurso construído na Modernidade sobre os sujeitos com deficiência começa, gradativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial

e, por consequência, a novas formas de tratar tal condição. O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Esse movimento de sentidos da absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio de igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. A diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem. Neste sentido, a diferença não deve se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois, independentemente da condição de cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial. Assim, “o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 234).

Pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para que o ser humano possa lidar com os diferentes fenômenos e, com isso, possa considerar todas as possibilidades da vida.

A educação tem sido terreno fértil para muitos modismos que, a todo momento, propagam novas técnicas, novas pedagogias, novas estratégias para dar conta dos problemas cotidianos que atravessam o universo escolar. Estes modismos, assim como geram excluídos em virtude da *aplicação* de práticas salvadoras na escola, trazem também a exaltação da diferença como algo exótico, que se manifesta em alguns tipos tidos como esquisitos; coloca-os na vitrine, garantindo para a escola o status de instituição *inclusiva*. Portanto, há necessidade de um “debate contínuo entre a educação instrumental e voltada para o mercado ou aquela mais favorecedora de uma base comum de conhecimentos que permita escolhas e que valoriza a pluralidade de saberes” (BAPTISTA, 2009, p. 25). O debate sobre as bases justificadoras da Educação Inclusiva e seus sujeitos deve acontecer, também, na escola, pois

[...] ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos (JESUS, 2006a, p. 97).

Para a autora, é necessário trabalhar com os profissionais da educação, de forma que estes possam compreender as próprias práticas e refletir sobre elas, para que sejam “capazes de transformar lógicas de ensino” (p. 97).

Na compreensão de Meirieu (2006), a escola institui um certo tipo de relação que a especifica em meio a uma infinidade de modos de agrupamentos inventados pelos homens. Afirma que a sala de aula não é um grupo de pessoas escolhidas em razão de suas afinidades, não é um conjunto de pessoas que compartilham as mesmas convicções ideológicas ou religiosas, não é uma família cujos membros são unidos por relações de filiação, também não é um bando submetido ao comando de um líder, nem tampouco um cenário de TV, em que o espetacular é a lei. A escola, para o autor, “é um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação de cidadãos” (MEIRIEU, 2006, p. 68). A escola não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem; é um contexto específico onde tudo deve fazer sentido de maneira coerente; é uma instituição onde as relações, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente *conspiram* para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo” (MEIRIEU, 2006).

Ao longo das últimas décadas, a temática da educação inclusiva tem aparecido em diferentes contextos e circunstâncias, e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e de seus profissionais. Para tanto, é preciso compreender o processo educacional em suas bases; é preciso refletir sobre as concepções que traduzem as práticas pedagógicas e definem os contornos do agir pedagógico; é preciso compreender os sentidos que o professor atribui a sua docência com alunos que apresentam deficiências; é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza. Para isso, “devemos conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência, reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação” (BAPTISTA, 2006, p. 29).

O atual momento exige uma reflexão mais aprofundada sobre a Educação Inclusiva e sobre o processo de formação do professor.

A FORMAÇÃO DOCENTE

No cotidiano do exercício profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas preelaboradas; também não consegue analisá-las pelo clássico processo de investigação científica. Na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/intervir. As realidades criam-se e constroem-se nas interações psicossociais da escola. Nesta perspectiva, nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso – problema. O profissional atua e intervém refletindo na ação/situação, experimentando, acreditando, mobilizando, inventando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Este *novo* conhecimento construído é incorporado e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (PÈREZ GÓMEZ, 1995).

Autores como Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995, 2002), Pèrez Gómez (1995), Sacristán (1995), Schon (1995) e Zeichner (1995) têm defendido uma formação que contemple uma prática reflexiva, em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz.

A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995). Esta se constrói com base no significado dos movimentos dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor. Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma

identidade pessoal. Nisto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência.

De maneira geral, a formação de docente tem ignorado a dimensão pessoal do professor, “não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p. 24).

No presente estudo, o conceito de formação é tomado não somente como uma atividade de aprendizagem realizada em tempos e espaços precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio. Formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação (MOITA, 2002).

Nesta perspectiva, a formação passa pela experiência, pelo ensaio do novo, passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas. O desafio, para Nóvoa, consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Para este autor, a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento. Desta forma, cada professor, apesar de viver o *mesmo* acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular.

O estudo da formação docente requer a compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos deste processo. Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição *a priori*; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação.

Na perspectiva da educação inclusiva, compartilha-se das idéias de Jesus (2006b, p. 206) quando afirma que “precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. A autora afirma que é preciso pensar na formação continuada dos educadores, caso se queiram mudanças significativas nas práticas de ensino. Compreende-se que é necessário romper com a

ideia de formação docente enquanto apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência.

A formação de professores de forma geral e a própria Pedagogia necessitam da atitude filosófica como instrumento intelectual. Atitude filosófica é aqui compreendida, como o refletir, o indagar, o escavar a superfície do real para chegar às bases que orientam e justificam o agir pedagógico. Assim, entende-se que se torna necessário construir o sentido da educação por meio da reflexão filosófica.

Muitas são as temáticas estudadas no campo da educação, no entanto, pouco se problematiza sobre a racionalidade que sustenta o processo educativo como um todo e as decorrências no processo formativo dos sujeitos implicados.

Para Brzezinski (1996), a história mostra não somente uma identidade fragmentada do pedagogo, mas também, uma formação que tem suas bases desprovidas de uma fundamentação filosófica.

Estamos imersos em um contexto histórico que não só constituiu as práticas pedagógicas, como também as próprias subjetividades docentes.

Para Patto et al. (2004), a formação é mais do que o domínio de conhecimentos em determinado campo disciplinar e aprendizagem de métodos e técnicas de ensino ou de pesquisa; sem negar a relevância destes, a autora insiste que formação é, sobretudo, um exercício permanente de presença viva no mundo; tem de ser pensada dentro da perspectiva do compromisso ético.

Portanto, torna-se necessário compreender as bases filosóficas do processo educativo e construir um (outro) olhar sobre a formação docente, ideia compartilhada por Patto et al.:

[...] defendo a presença da Filosofia na formação de professores. Não, evidentemente, como especialização ou como conhecimento da história da Filosofia contada como sequência temporal de nomes e doutrinas, mas como *paideia* que ensina a atitude filosófica (2004, p. 70, grifo do autor).

Frente a isso, entende-se que há necessidade de se produzir outras racionalidades com outras formas e critérios de legitimação do saber científico e da formação de professores.

Quando se discute a formação do professor, tem-se a clareza de que não se trata apenas de sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Compreende-se a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, pois implica

condições pessoais para o exercício de sua função e da valorização da dimensão filosófica que sustenta o agir pedagógico. É por exigência ética que a atividade profissional docente deve se conceber e realizar-se como investimento intencional sistematizado.

Na recente Política Nacional de Educação Especial (2008), observa-se uma lacuna importante no que diz respeito à formação de professores.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (p. 17-18).

Esta incongruência atual sobre a formação reflete a fragilidade do tema, já que as diretrizes são bastante genéricas e parecem não revelar preocupação quanto às bases epistemológicas e filosóficas que justificam a ação docente e o próprio processo educativo do sujeito com deficiências, nos diferentes espaços da escola. Notam-se, ainda, lacunas no que se refere à formação de professores que possuem alunos com deficiências em suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, percebe-se que a concepção tecnicista de educação, que alcançou grande vigor no pensamento educacional brasileiro na década de 70, que foi criticada e rebatida na década de 80, reaparece com outras configurações no atual cenário. Os documentos oficiais preveem uma formação docente adequada ao atendimento das demandas profissionais impostas pelo mundo globalizado. Com isso, o conceito de competência se torna central no direcionamento da formação de professores, uma vez que o melhor desempenho deve ser assegurado por um processo de construção de competências operacionais e habilidades técnicas necessárias ao bom andamento do sistema social (FRIGOTTO, 2000; SHIROMA, 2000). Legitima-se um discurso educacional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades colocadas no centro do processo de formação de professores de maneira geral, o que permite que a educação seja compreendida como informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de

humanização. A pedagogia das competências assume o *status* de uma pedagogia oficial que se materializa em um ensino centrado na construção de competências e, assim, a formação docente vai fundamentando-se na racionalidade técnica e instrumental, excluindo aqueles sujeitos que não correspondem a tais exigências.

Certamente, o trabalho sobre o nosso próprio processo de formação e de conhecimento torna possível gerir com mais sensibilidade as dinâmicas de funcionamento do outro. Refletir sobre o próprio percurso biográfico aponta a possibilidade de transformar o nosso processo e viver a busca da diversidade e do respeito à pluralidade no nosso cotidiano docente, na forma como nos relacionamos com os nossos alunos, na forma como pensamos as nossas aulas, na forma como avaliamos, como lidamos com os preconceitos e paradigmas, enfim, na nossa capacidade de construir as pontes e os espaços necessários para aprender com o outro, compreendendo que o conceito de diferença está fora do alcance de uma razão absoluta.

Neste momento histórico, em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja possível criar as condições para a pluralidade de sentidos, no campo da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio R. **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

FRIGOTTO, G. **Novos desafios para a formação de professores**. Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana, Niterói, ano II, n. 2, 2000.

JESUS, Denise M. de. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio R (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R.; VICTOR, Sonia L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Editora EDUFES, 2006b.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Orgs.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 111-140.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método(auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e aperfeiçoamento profissional, Lisboa, 1988.

PATTO, M. H. S. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, p. 52-72, 2004.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHIROMA, E. O. et all. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Maria et al. (Orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.115-138.