

## **A articulação entre teoria e prática na construção do *conhecimento pedagógico do conteúdo***

**Arlete Vieira da Silva\***

### **Resumo**

O presente texto trata de considerações acerca das temáticas que envolvem os cursos de formação de professores atualmente. É proposta uma reflexão a partir do devir do fazer pedagógico abrangendo desde os conteúdos – saberes docentes, até como estes são articulados na realidade da escola pública de educação básica – lócus do exercício da docência e base de atuação dos profissionais formados nestes cursos. Como referência teórica traz principalmente Lee Shulman (1987) com suas pesquisas sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo na intenção de, articulado á categorias com saber docente e saberes necessários á prática pedagógica refletir sobre o papel dos cursos de formação de professores na interação da universidade e educação básica.

**Palavras-chave:** teoria e prática; estágio supervisionado; conteúdo pedagógico

---

\* **ARLETE VIEIRA SILVA** é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Rs. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz, BA na disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – Departamento de Letras e Artes

## Introdução

Como o docente do curso de formação de educadores constrói o conhecimento pedagógico do conteúdo articulando teoria e prática? Nesta questão estão subjacentes outras questões que, sendo determinantes do que constitui o processo de ensino aprendizagem na ótica do docente, corroboram para caracterizá-las. Ou seja, são questionamentos demonstrativos do que o professor deve saber e fazer no exercício da docência no curso de licenciatura. Quais sejam?

1. O curso de licenciatura em *sui generis* que é a formação de educadores, tem esta concepção por parte de todos os docentes?
2. Ao propor inicialmente disciplinas teóricas e depois disciplinas que envolvem as metodologias e as práticas pedagógicas, como podemos caracterizar as grades curriculares dos cursos de licenciatura?
3. Como podemos analisar o ementário das disciplinas dos cursos de licenciatura numa proposta de articulação entre teoria e prática?
4. O que é o conhecimento pedagógico do conteúdo para o docente do curso de licenciatura?

Está inerente nestes questionamentos categorias específicas sobre o curso de licenciatura, a formação inicial de educadores para a educação básica e o saber e fazer de educadores do referido curso.

É notório que o acesso dos docentes ao ensino superior se dá pela modalidade ensino, principalmente. Ou seja, quando qualquer mestre e/ou doutor faz concurso para o exercício do magistério superior a forma de acesso será como professor. Dentre as qualificações que apresentam, tem-se desde profissionais

liberais até bacharéis, o que pode determinar em alguns casos que em sua vida profissional, até o momento do concurso sua única experiência como professor, era na condição de aluno.

Entre os discentes, não raras vezes, se ouve comentários de que este ou aquele professor é um excelente intelectual, porém não sabe dar aulas, não tem didática.

Estes questionamentos tem sido pertinentes porque entendemos que a profissão docente não pode mais ser reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e às técnicas para transmiti-los, haja vista que a perspectiva, o significado do saber escolar (aquele considerado erudito, um saber de classe) define-se atualmente, no diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. Neste contexto, segundo Mizukami et. al. (2002) aprender a ser professor, não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles. Atualmente o modelo da racionalidade técnica não dá mais conta da formação de professores, mas de se investir numa 'racionalidade prática', onde a aprendizagem deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas.

Ao propor conhecer como o docente concebe e transmite o conteúdo de sua disciplina num curso de formação de educadores, apresento a seguir as categorias que estão subjacentes a este tema e, principalmente a forma como elas têm sido construídas na universidade e, especificamente no curso de formação de educadores, a licenciatura.

Até recente período da história da educação a formação de professores apoiava-se na idéia de acúmulo de conhecimentos – primeiramente teóricos

e, aplicáveis na prática num segundo momento. Neste modelo denominado de racionalidade técnica, a formação inicial pretendia atender as necessidades de formação profissional do educador. Segundo Pérez Gómez (1992, p. 108) nesse modo a formação profissional é vista como

*“[...] um processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento de regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz”.*

Entretanto, no cotidiano da sala de aula a prática não se dá de forma idealizada como é ensinada nos cursos de formação inicial. São muitas situações divergentes que, não sabendo como lidar, haja vista que não “aprendeu”, o educador passa a optar por novas formas de agir. Pode-se concluir que este tipo de paradigma – da racionalidade técnica, não considera a complexidade dos fenômenos educativos.

Atualmente muitos autores Mizukami (2002), Imbernón (2000), Pérez Gómez (1992), Antônio Nóvoa (1992) e outros têm apresentado outro paradigma quando se trata da questão da formação dos profissionais da educação – o da racionalidade prática.

A concepção é de que a formação se dá num *continuum*, segundo Mizukami, (2002). Para esta pesquisadora o processo de formação docente é, então, visto segundo o modelo reflexivo e artístico, que tem por base a concepção construtivista da realidade com a qual o profissional se defronta. O conhecimento profissional se constrói de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica.

Corroborando com esta autora quando diz que o educador constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, surge outro questionamento: como ele – o educador articula teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, na hora de preparar sua aula para licenciandos de um curso de formação inicial, como organiza o conteúdo de sua disciplina diante da realidade – educandos que serão educadores. Este questionamento é pertinente neste momento, pois a legislação atual<sup>1</sup> prevê esta consideração. Um exemplo disto é a obrigatoriedade de quatrocentas horas/aula de prática de ensino como componente curricular nos cursos de licenciatura prevista na Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Em minha prática docente na universidade e como membro da comissão do projeto acadêmico de um curso de licenciatura tenho percebido a grande dificuldade dos colegas educadores diante desta exigência – articular teoria e prática. Exigências que considero oportunas diante da “qualidade”<sup>2</sup> do trabalho dos egressos

<sup>1</sup>Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02 de 18 e 19 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Carga horária para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>2</sup> Uso o termo qualidade e a coloco entre aspas para justificar e denunciar que a maioria dos egressos não tem conseguido transformar suas práticas a partir do que é refletido no curso que o formou. Acredito que um fator que pode determinar esta denúncia é o caráter *de complementação* (Piconez, 1999) que o curso foi concluído. Ou seja, aulas teóricas durante três anos e disciplinas pedagógicas durante um ano e, as últimas no final do curso, corroborando com a idéia de que precisam aprender primeiro e depois

que tenho oportunidade de acompanhar através da disciplina estágio supervisionado. Certamente que esta dificuldade está vinculada a diversos fatores – a formação acadêmica pode ser um deles e, conseqüentemente a pouca busca por cursos de formação continuada.

Foi necessário percorrer algumas categorias específicas para iniciar a revisão de literatura, pois mesmo que se complementem na proposta, foram vistas em separado nos referencias bibliográficos. Assim sendo, esta proposta tratou inicialmente, da formação de educadores enquanto profissão docente dos cursos de licenciatura e dos saberes escolares, enquanto construção do conteúdo das disciplinas e, conseqüentemente, a aprendizagem do professor.

A profissão professor é uma atividade cujo caráter essencial está relacionado com o saber, com a produção do saber e sua utilização, embora esta vinculação não seja inequívoca a sua problemática parece perdurar ao longo da trajetória desta profissão, em todo o mundo (Stadelmann & Spirgi, 1997; Peter, 1996). Aquilo que um profissional pensa e faz é um ‘saber-fazer’, que é resultado de um processo de aquisição e, ao mesmo tempo de um ‘saber prático’ no sentido de um discurso com a práxis, ou seja, práxis no sentido da possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo.

Segundo Dewey e Radtke (1993) ‘saber-fazer’ é um saber implícito, de preferências pessoais, que não se pode ordenar coerentemente. Nesta concepção, o saber é considerado como

---

colocar em prática. Acrescente-se a isso que tanto disciplinas teóricas como as práticas não estabeleceram um vínculo forte com a realidade da escola pública de educação básica.

um saber contextualizado, que está dentro das variadas ações. Trata-se de um saber com regras e princípios práticos, que é cumulativamente um conhecimento objetivo e subjetivo, ligado às experiências pessoais ao chamado saber do dia-a-dia Clark & Lampert (1986); Berliner & Carter, (1989).

Conforme Radtke (1995), o saber-fazer de um professor está sempre subjugado a uma subjetividade, a qual “se realiza comunicativamente durante a aula, com os outros sujeitos e no ato concreto da prática diária”.

O saber tem sido analisado e interpretado a partir de várias perspectivas – racionalismo, fenomenologia, ciências sociais críticas, psicologia e neurofisiologia, que remetem para a existência de diferentes tipos e formas de saberes (Shulman, 1984; 1991. Clark & Lampert, 1986) que podem ser esclarecidas através da teoria do “Conhecimento e Interesse” de Habermas (1971) e da “Prática Epistemológica” de Schön (1989), entre outras.

Na década de 70, século passado, período caracterizado pela tendência tecnicista, tanto a pesquisa como os programas de formação de educadores valorizavam mais os aspectos didáticos-metodológicos do que os aspectos políticos pedagógicos. Já na década de 80, o discurso pedagógico tecnicista foi superado e passou a ser dominado por um caráter mais sócio-político destacando-se, sobretudo as relações e determinações sócio-políticas e ideológicas da prática pedagógica. Embora a prática pedagógica de sala de aula e os saberes docentes passassem a ser investigados nesse período, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986) e Geraldi (1993) o objetivo destas pesquisas era destacar aspectos negativos da prática pedagógica.

Mesmo que em meados da década de 90 houvesse um maior reconhecimento da complexidade da prática pedagógica e as pesquisas e os programas de formação de educadores tenham buscado novos enfoques e novos paradigmas de compreensão sobre a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos acerca do que precisa ser aprendido e ensinado, houve ainda pouca valorização, pelo menos no Brasil, segundo Linares (1996).

Atualmente há, no Brasil, duas vertentes sobre esta questão: de um lado um interesse técnico-instrumental, fundamentado no modelo da racionalidade técnica (Habermas, apud Carr e Kemmis, 1998) oriundo das ciências empírico-analíticas, cujo interesse é construir instrumentos racionais no mundo vivido e, de outro lado, um interesse prático que, através de procedimentos interpretativos, baseados no modelo antropológico e ou hermenêutico, busca identificar ou interpretar os significados produzidos, com a finalidade de subsidiar a prática.

Neste “estado da arte”, é necessário propostas de pesquisas e de programas de formação de educadores que vislumbrem a autonomia dos sujeitos. Ou seja, a superação de interpretações estreitas e acríicas dos significados do saber, das formas de apropriação e da prática pedagógica propriamente dita.

Autores como Lee Shulman (1986), Britt Mari Barth (1993), Paulo Freire (1997), e Carr e Kemmis entre outros em suas perspectivas renovadas sobre o saber docente e sobre o pensamento do professor podem ser de grande contribuição nesta proposta.

Destaca-se entre estes Lee Shulman – coordenador do programa de investigação Knowledge Growth in Teaching, que aborda o estudo dos diferentes tipos de modalidades de conhecimentos que os professores têm e que configura a sua estrutura epistemológica. Shulman procura ressaltar uma questão importante para a análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, ou seja, o conhecimento que os professores possuem sobre os conteúdos de ensino e a maneira como esses conteúdos são transformados em ensino. Para ele, o ensino percorre um ciclo...: *“começa com um ato de razão, continua como um processo de raciocínio, culmina numa performance de comunicação, de provocação, envolvimento e sedução e, então, reflete-se um pouco mais sobre ele até o processo poder começar novamente”* (Shulman, 1986, p. 08). Ou seja, ao organizar um conteúdo de aula deflagra-se um ciclo de raciocínio – ação – raciocínio que envolve atividades de compreensão – transformação – instrução – avaliação – reflexão e nova compreensão. O professor vence a distância – ao cumprir este ciclo – que o leva de aprendiz do conteúdo de sua aula ao profissional propriamente dito. Construiu a capacidade de aprender as matérias para si mesmo, tornando-se capaz de elucidá-las de maneira diferente, reorganizá-la, dividi-las, ‘vesti-las’ de atividades e de emoções, de metáforas e exercícios, com exemplos e demonstrações, de modo que possam ser compreendidas pelos alunos.

Na seqüência das atividades: compreensão – transformação – instrução – avaliação – reflexão – nova compreensão, o autor destaca a atividade de transformação, pois esta atividade consiste na elaboração do *conteúdo pedagógico* que se situa entre a

compreensão do professor e a apresentação ao aluno.

Entretanto, para que a elaboração do conteúdo pedagógico aconteça é necessário a combinação ou o ordenamento dos seguintes processos: a preparação, a representação, a seleção instrucional e adaptação do material.

*“Esses aspectos do processo onde alguém parte da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro, são a essência da ação e do raciocínio pedagógico – do ensino enquanto planejamento e do planejamento enquanto performance do ensino (Shulman, 1986, p.10)”.*

Há que considerar, ainda, que todos esses processos de transformação resultam em um plano ou conjunto de estratégias para apresentar a aula, a unidade ou o curso.

*São “um ensaio para o exercício do ensino [...] a performance que consuma todo esse raciocínio no ato de instrução”.*

Lee Shulman, ao constatar o privilegiamento para as questões didático-pedagógicas defende, numa perspectiva renovada, a recuperação do “paradigma perdido” – a valorização do saber docente a partir do que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem. O mérito da proposta de Shulman num contexto de prática docente reflexiva é chamar a atenção para os aspectos fundamentais da formação teórica do professor. Ao destacar importância à reflexão crítica e epistemológica do professor sobre as matérias de ensino, defende que o domínio deste tipo de conhecimento não seja apenas sintático do conteúdo<sup>3</sup>, mas substantivo e epistemológico.

<sup>3</sup> Conhecimento sintático do conteúdo se refere ao domínio de regras e processos relativos e

Este domínio é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir seu próprio currículo, constituindo-se como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e o escolar reelaborado e relevante sócio-culturalmente.

Na categoria *conhecimento pedagógico do conteúdo* há a especificidade para as formas de representação do saber dos professores dentro das diversas categorias de conhecimento e também para a transformação do conteúdo específico da disciplina, articulando teoria e prática, num conteúdo ensinável.

Em se tratando de conhecer como o educador constrói o conhecimento pedagógico do conteúdo, esta categoria pode levá-lo a elucidar como, diante de um plano de ensino, quais conteúdos de cada disciplina são realmente necessários e importantes na formação do futuro educador.

Em suma este autor pretende que a profissão docente articule não um saber e um fazer como atividades de naturezas distintas instituídas em momentos separados, mas um saber-fazer cuja base seja um conhecimento e cujo ‘clímax’ seja uma performance. Para tanto sinaliza que:

1. Há que considerar-se uma determinada concepção de Base de Conhecimento de Ensino;
2. A formação de educadores é uma atribuição da universidade como um todo;
3. A concepção de ‘raciocínio pedagógico’ constituir-se-à a base intelectual para a performance de ensino;
4. O ‘conteúdo pedagógico’ deve permear o currículo da formação de professores;
5. é

conhecimento substantivo e epistemológico quando se refere à natureza e aos significados do conhecimento, ao desenvolvimento histórico das idéias, ao que é fundamental e ao que é secundário, nos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos das disciplinas.

necessário avaliações (exames) para professores enfocando a habilidade do professor para ‘raciocinar’ sobre o ensino e ensinar tópicos específicos; 6. A necessidade de se alcançar padrões sem impor padronizações (Lee Shulman, 1986, p.12).

Mesmo enfatizando a questão dos conteúdos das disciplinas o autor salienta que estes não devem ser subestimados em função de outras dimensões do ensino, como interações em classe, pensamento dos professores, ecologia<sup>4</sup> da sala de aula, etc., pois as transformações que os professores aplicam aos programas e às matérias escolares, para torná-las ensináveis são regidas pelos condicionantes do trabalho docente e não pela lógica das disciplinas.

É oportuno, neste momento, que se admite a presença dos condicionantes do trabalho docente, associá-los à categoria *processo de aprendizagem* do professor. Mário Osório Marques (1995) afirma que aprendizagem do professor sob o ponto de vista dos saberes que ele construiu e vai construindo ao longo de sua vida são determinados nos âmbitos lingüísticos, da família, do grupo de iguais, da sociedade do poder público, dos movimentos sociais e das vivências. Das vivências destaca aquelas adquiridas como aluno na educação básica e nos cursos de formação profissional.

Parece-me, entretanto, que é preciso definir melhor o conteúdo propriamente dito desta apreensão do saber docente para construir com mais objetividade a questão da “aprendizagem” do

professor. Cancian (2000) ressalta o saber da experiência como determinante no processo de constituição da identidade profissional do professor. Essa identidade é compreendida a partir do saber da formação acadêmica e da inserção do educador numa comunidade de educadores. Segundo Cancian (2000, p. 72):

“Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática”.

A práxis educativa constitui, portanto, uma práxis de aprendizagem contínua que envolve sempre o conjunto de todos os saberes que o educador possui.

Em tempo e nesta linha de discussões cito a professora-pesquisadora Britt-Mari-Barth com sua obra sobre o saber construído: O desafio está em conhecendo as teorias implícitas da prática dos professores, mediá-las ou promover condições para que o educador modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. Em seu livro ‘O saber em construção: uma pedagogia da compreensão’ a autora mostra toda uma preocupação na investigação de como o saber toma forma durante a ação. A partir da seleção de várias situações de formação, de deformação e de transformação do saber – na escola, em cursos de formação de

<sup>4</sup> Para Shulman a expressão ecologia da sala de aula significa trazer presente o contexto de trabalho pedagógico na perspectiva do ambiente da sala de aula – o espaço e suas idiossincrasias determinantes ao fazer pedagógico..

professores, em sua vida profissional e na vida cotidiana – observou variáveis constantes que lhe permitiram qualificar o saber como sendo, ao mesmo tempo, “estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo”<sup>5</sup> (Shulman, 1986, p. 61). Esclarece, entretanto, que estes não são senão alguns aspectos da natureza do saber.

Tanto Barth (1993) como Shulman (1996), destaca a importância da reflexão do professor sobre o conteúdo de ensino, pois

“Cada área do saber tem sua estrutura, o seu modo de perceber e interpretar o real [...] o conteúdo influencia o modo como o processo de abstração se realiza. [...] Cada disciplina tem as suas próprias questões através das quais convém interrogar-se”.

Entre outros autores Wilfred Carr & Stephen Kemmis (1998), Paulo Freire (1999), Elliot (1993) e Stenhouse (1996) há propostas e a defesa do processo de pesquisa-ação como uma opção à melhoria da prática curricular e à formação de profissionais autônomos. Ou seja, a epistemologia da prática docente requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser construídas e ou re-criadas no próprio

<sup>5</sup> Saber estruturado porque é organizado conceitualmente através de uma rede de interconexões e possui uma linguagem própria que garante sua comunicação e organiza o discurso do professor. O caráter evolutivo do saber docente é atribuído ao fato de que ele é sempre provisório, não tem fim e é produzido segundo uma ordem pessoal e segundo a experiência de cada um. É cultural, porque se constitui pela interação com os outros membros da sua cultura. Caracteriza-se como contextualizado porque é no contexto que se compreende o significado do que foi produzido em um determinado momento da prática pedagógica do professor, onde estão presentes as dimensões afetivas, cognitivas e sociais. O caráter afetivo do saber docente manifesta-se quando o saber é invadido pela emoção.

processo investigativo da prática pedagógica. Encaminhar seu trabalho numa proposta de pesquisa-ação significa inicialmente, investigar o conhecimento das teorias implícitas da prática (Britt-Mari-Barth) e caracterizar, investigando como se constrói o saber. Num segundo momento construir o *ensino/intervenção* (Mizukami et al., 1998) que se caracteriza como situações estruturadas de ensino e aprendizagem, a partir de temas elencados a partir de discussões e ou dificuldades relativas à compreensão de componentes curriculares, questões referentes ao conhecimento do conteúdo e como podem ser apropriados e ou construídos pelos educandos na realidade educacional que estão inseridos.

Este re-conhecimento é necessário a partir do momento que concebemos que o saber docente também se constrói com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento (Mizukami, 2002).

Concluindo tem-se que os autores citados neste texto mostram reflexões em suas concepções de conhecimento pedagógico, de saberes docentes e sobre a profissão professor, que há a necessidade de se construir uma atitude crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos no sentido de que reflitam como acontece a articulação entre teoria e a prática na construção do conteúdo da disciplina que ministra nos cursos de formação de professores.

**Referências**

BARTH, Britt-Mari. (1993) *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.

Carter, K., Cushing, K. & Berliner, D. Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 1989 - 25-31.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

CANCIAN, A. K. *Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores*. Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000

CLARK, C.M., LAMPERT, M. The study of Teacher Thinking: Implications for the Teacher Education. In: *Journal of Theacher Education* 37, 5, 1986, p. 27-31.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. (1986) *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez.

ELLIOT, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GERALDI, Corinta, FIORENTINE, D, PEREIRA, E. (org.as) *Cartografias do trabalho docente. Professor (a) – Pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa : complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1971.

IMBERNÓN, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez.

LINARES, S. (1996) Contextos y aprender a enseñar matemáticas: el caso Del estudianties para profesores de primaria. In: GIMENES, LINARES e SANCHÉS. *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria*. España: Comares.

MIZUKAMI, M<sup>a</sup> da Graça Nicoletti et al. (2002) *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar,.

\_\_\_\_\_, REALI, Alice M<sup>a</sup> de Medeiros Rodrigues, REYES, C. R. LIMA, E. F., MARTUCCI, E. M., ABIB, M.L.V.S., MELLO, R.R., TANCREDI, R.M.S.P. (1998) A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. *Relatório de pesquisa 2*. FAPESB/Programa Ensino Público.

NÓVOA, Antônio (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A (1992) O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In:

PETER, W. *Assessment in the Classroom* McGraw-Hill, Inc., New York, 1996.

PICONEZ, Stela. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela (org) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 3<sup>a</sup> edição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHÖN, D. *Educations Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publ. 1989.

SHULMAN, Lee. (1986). Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: *Education Research*, fev, pp 4- 14.

\_\_\_\_\_(1990) Ways of seeing, Ways of Knowing, Wys of Theaching, Ways of Learnig about Teaching. In: *Journal of Curriculum Studies* 23, 5,p. 393-395.

STADELMANN & SPIRGI, Stadelmann Spirgi (1997): Como deve formar o professor. Reflexões de Docentes em formação de professores. Bern Stuttgart/Berlin Verlag Paul Haupt. 1997.

\_\_\_\_\_(1996) Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TARDIF, M., TRIMBLE, K.; DESBERG, P. eds. *Reflections in teacher education*. New York, Theacher College Columbia University, p.31-46.

STENHOUSE, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. *Textos seleccionados por Ruddek e Hopking*. Madrid: Morata.