

**RACIONALIDADE TÉCNICA VERSUS REFLEXIVIDADE: UM CONFRONTO
PARADIGMÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Adriano Ramos de Souza¹

Eduardo Carlos Souza Cunha²

Eucinéia Regina Müller³

Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz⁴

RESUMO

Nota-se cada vez mais, no meio docente, uma supervalorização do conhecimento teórico e técnico em detrimento da prática, o que contribui para uma falta de engajamento e comprometimento dos docentes em relação aos assuntos e temas que verdadeiramente são relevantes para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e cientes da sua importância no meio em que estão inseridos. Para isso, é fundamental que os cursos de licenciatura primem não somente pelo conhecimento técnico e teórico, mas também pela prática. Este procura refletir acerca da formação inicial e seus pressupostos, como garantia para a efetivação da formação de profissionais, com base no paradigma do professor reflexivo em detrimento da racionalidade técnica e da mera reprodução de conhecimento, analisando os principais requisitos para se formar verdadeiros educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma. Racionalidade Técnica. Reflexividade

¹ Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Licenciado em Pedagogia pela FASE, Especialista em Lato Sensu em Educação Inclusiva – Faculdade Ateneu, atualmente Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: adriano.souza@ifes.edu.br

² Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Especialista em Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e atualmente Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: 1980.dudu@gmail.com

³ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Estudos Sociais de Viana – FESAV. Especialista em Lato Sensu em Gestão Educacional e Inspeção Escolar - Faculdade de Domingos Martins - FDM. Especialista em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos – UFES e atualmente Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: eucineirmuller@gmail.com

⁴ Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Especialista em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos – UFES, Especialista em Tecnologias Educacionais pela PUC - RJ e atualmente Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, integrante do Núcleo 1 da rede de pesquisa UFG, Ufes, Unb do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). E-mail: fernanda-rnr@hotmail.com

ABSTRACT

In the teaching environment, there is an increasing overvaluation of theoretical and technical knowledge to the detriment of practice, which contributes to a lack of commitment and commitment on the part of teachers in relation to the subjects and subjects that are truly relevant to the formation of citizens critical, reflective and aware of their importance in the environment in which they are inserted. For this, it is fundamental that the courses of licenciatura not only by the technical and theoretical knowledge, but also by the practice. This research seeks to reflect on the initial formation and its assumptions, as a guarantee for the effectiveness of the training of professionals, based on the reflexive teacher paradigm to the detriment of technical rationality and the mere reproduction of knowledge, analyzing the main requirements to form true educators.

KEY-WORDS: Paradigm; Technical Rationality; Reflectivity

INTRODUÇÃO

Uma retomada a uma breve história da formação docente nos possibilita afirmar que esta é uma discussão antiga e pertinente, pautada em inúmeros paradigmas e concepções delineados ao longo da história educacional por tensionamentos e interesses de toda ordem, sejam eles, políticos, sociais, econômicos e/ou culturais. Nesse viés, tentaremos abarcar neste artigo dois paradigmas da formação de professores.

No primeiro, conhecido como paradigma da racionalidade técnica, advindo de uma lógica positivista e empírica, concebe-se a formação de professores de maneira extremamente tecnicista com a mera finalidade de formar repassadores e reprodutores de um conhecimento preexistente e construído historicamente de forma dominante, descolado da prática e da realidade em que o aluno está inserido.

No outro, o da formação docente, denominado paradigma do professor reflexivo, a formação de professores é vista a partir do ato de reflexão sobre a prática e, nesse sentido, efetiva-se pelo viés da reflexividade docente, visando à formação de professores que tenham impregnados em sua prática a investigação, o questionamento e a problematização da realidade, como educadores de solucionar os problemas que cotidianamente se impõem ao trabalho docente, com uma dose extra de criatividade e perspicácia.

O PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA

O paradigma da racionalidade técnica ou da chamada “mecanização docente” ganhou destaque principalmente entre os séculos XVIII e XIX, quando se verifica uma forte e acentuada importância da técnica, em virtude da emergência do capitalismo industrial, acentuado com as Revoluções Industriais ocorridas nos séculos supracitados, que passam a exigir grande número de mão de obra para o trabalho nas indústrias. Assim, o estigma mecanizado e alienado desse tipo de pensamento foi largamente difundido, já que atendia em cheio aos interesses da sociedade capitalista, urbana e industrial que despontava naquele momento.

É importante salientar que, na linha de pensamento calcada na racionalidade técnica, o professor é colocado numa espécie de altar juntamente com todo o saber sistematizado ao longo de uma temporalidade e espacialidade social, considerando-o como o único ser possuidor de conhecimentos e desconsiderando e desprezando assim, todo saber que *a priori* o aluno traz consigo. Isso é o que Paulo Freire denomina de Educação Bancária, em que o professor, detentor de todo o conhecimento, “deposita” no aluno o saber.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais, ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33)

Nesse contexto, o saber advindo do aluno é podado e moldado mediante os interesses de um sistema dominante, capitalista e neoliberal, ávido em formar cidadãos acríticos, completamente alienados, submissos aos mandos e desmandos de um modelo hegemônico e neoliberal, impelindo-os também a reproduzir essa forma dominante de pensamento epistemológico.

A racionalidade técnica colada ao tecnicismo exacerbado torna o ensino maçante e enfadonho, considerando-se que a investigação, o questionamento e a reflexão são meios poderosíssimos e extremamente potentes para se lutar contra as dificuldades impostas na

profissão docente e constituem-se, assim, em armas fundamentais contra as formas de ensino angustiantes, tristes, monótonas, sem objetivo e que muitas vezes teimam em se instalar no cotidiano da sala de aula. Em decorrência disso, corre-se o risco de se formar professores despreparados e que também são cotidianamente podados em suas fugas para práticas pedagógicas emancipatórias, sem, contudo, refletir sobre suas ações e sua prática, acabando por encurvar-se aos pressupostos do tecnicismo, do tradicionalismo e da mera reprodução de conhecimento. Nesse contexto, cabe destacar a consideração de Donald Schon (2000, p.15) sobre essa posição de superioridade em que se coloca o professor no paradigma da racionalidade técnica:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano.

Dessa maneira, Schon (2000) destaca que os problemas da prática e do cotidiano não se apresentam de forma simples e podem ser resolvidos meramente com a aplicação sistemática da teoria e de técnicas oriundas do conhecimento científico devido à complexificação dos saberes, dos tensionamentos e das problemáticas que se colocam no cotidiano escolar. Destaca o autor que a prática reflexiva, em meio a uma situação real, pode possibilitar a familiarização com as teorias e técnicas a serem utilizadas para a resolução de uma determinada problemática.

No entanto, uma boa parte dos cursos de formação inicial ainda não se encontra preparada para atender à demanda da formação de profissionais que não se constituem apenas em meros reprodutores de conhecimento. Espera-se que os profissionais da educação problematizem, a partir das inquietações, as suas práticas com base no princípio de autonomia dos saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, e que protagonizem a concretização de todo esse processo educativo. Nesse sentido, Schön (2000, p. 19) corrobora esse pensamento dizendo:

Racionalidade técnica versus reflexividade

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicadas à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático de preferência científico.

Verificamos nas universidades, segundo Schön (2000), que o ensino não está voltado para o preparo no enfrentamento de situações reais demandadas pela prática e pelo dia a dia, e que a pesquisa acadêmica, muitas vezes, não possibilita um estado de problematização e discussão do conhecimento profissional que possa ser utilizado para direcionar o espaço escolar com a utilização de práticas verdadeiramente emancipatórias que contribuam para o desenvolvimento de uma “cultura de escola”⁵ em contraponto com uma “cultura escolar”.⁶

Nesse contexto, ainda argumenta estudantes são levados, de forma muitas vezes errônea, a dicotomizar a teoria da prática, ou seja, estabelecer uma separação entre a chamada competência profissional⁷ e o conhecimento profissional,⁸ como ele mesmo denomina:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim, o que podemos aprender a partir de um exame curioso do talento artístico, ou seja, as competências através das quais os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (Schon, 2000,p,22).

Reiteramos que o paradigma da racionalidade técnica é ainda bastante presente nos espaços escolares como garantia de permanência e consolidação dos aparatos das políticas capitalistas e neoliberais sistematizadas a partir de documentos oficiais , de avaliações em larga escala e práticas que reafirmam toda a lógica reprodutivista e de tentativas de regulação,

⁵ Segundo Forquin (1993), é o conjunto de características inerentes ao cotidiano escolar e que caracterizam cada espaço e cada temporalidade ao longo de um processo sócio-histórico.

⁶ Para Forquin (1993), é o conjunto de saberes que, uma vez organizado, sequenciado, prescrito historicamente se compõe como a base de conhecimentos sobre a qual trabalham os professores.

⁷ De acordo com Schön (2000), competência profissional diz respeito aos conhecimentos técnicos, científicos e empíricos e que dão embasamento ao arcabouço teórico do profissional.

⁸ Segundo Schön (2000), conhecimento profissional diz respeito à experiência adquirida por um determinado profissional na solução de problemas que se impõem na realidade. É a experiência adquirida pela prática.

captura e invisibilização das ações pedagógicas que verdadeiramente refletem as diversas manifestações sociais e culturais do dia a dia.

O PARADIGMA DO PROFESSOR REFLEXIVO

O paradigma do professor reflexivo tem suas origens em meados da primeira metade do século XX, pautado em Jonh Dewey com suas ideias acerca do pensamento reflexivo aliado ao processo educativo.

Dewey em seus mais diversos estudos, defendeu a importância do pensamento reflexivo e do papel da reflexão. Segundo esse autor, refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido de pensarmos sobre essas coisas, mas o pensamento de análise só é possível quando há uma problemática real a ser solucionada. Assim, a capacidade para a reflexão surge quando há um problema a se resolver, quando há um obstáculo a ser ultrapassado. A existência do pensamento crítico ou reflexivo só se faz em face à realidade que se impõe à medida que se tem por escopo formar um "profissional reflexivo". Pérez Gomez (1999, p. 29) define que:

La reflexividad es la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, representaciones y estrategias de intervención. Supone la posibilidad o mejor la inevitabilidad de utilizar el conocimiento a medida que se va produciendo para enriquecer y modificar no sólo la realidad y sus representaciones, sino las propias intenciones y el propio proceso de conocer.

No entanto, é a partir da década de 80, com Donald Schön que essa tendência reflexiva se acentua. As ideias de Schön foram influenciadas basicamente pelo pensamento de Dewey e têm tido uma importância muito grande no campo educacional, já que defendem a emancipação do professor de um sistema e de um modelo pronto e acabado de educação, desligando-se de um tipo de visão soberba, pequena e extremamente egoísta da realidade social e cultural.

Nesse contexto, o professor terá o poder de decidir o que ensinar e por que ensinar, de refletir e de usar sua criatividade em suas práticas cotidianas e, acima de tudo, de ter prazer naquilo que faz, visando à obtenção de êxito na concretização do processo ensino-aprendizagem com possibilidades para o devir via processo reflexivo.

Destarte, Alarcão (2004, p. 41) corrobora a compreensão da noção de professor reflexivo, destacando:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, em situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

A partir desse pressuposto, torna-se importante comentar que o processo de reflexão é, acima de qualquer coisa, instigador, pois leva o professor a questionar sua prática, repensar sobre suas ações e refletir sobre elas, projetando-as sobre novos substratos e problemáticas. Assim ele entrará num processo de conhecimento profissional (SCHOH, 2000) com o aperfeiçoamento da sua prática e, a partir daí, efetiva-se a aproximação com a sua competência profissional, a bagagem teórica, o conhecimento científico e epistemológico.

De forma costumeira, cotidianamente, vemos a valorização da chamada “competência profissional” em detrimento do “conhecimento profissional”. Essa posição dicotomizada entre teoria e prática se reflete na formação de profissionais unilaterais, verticalizados e alienados de uma realidade social, colocando-se como únicos detentores do conhecimento, impondo o seu saber científico, teórico e empírico acima dos demais saberes e, por fim, minando e destruindo os saberes advindos dos discentes, oriundos da realidade em que eles vivem, ou seja, do meio social em que eles estão inseridos e que claramente deveriam ser levados em consideração, não apenas para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, como também para o aperfeiçoamento do conhecimento profissional, resultando, assim, em uma melhor e mais completa formação dos profissionais da educação.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 37).

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que só haverá êxito no processo ensino-aprendizagem com um ensino prático e reflexivo em que o professor esteja inserido na realidade social do seu campo de atuação, deixando seu pedestal e se dirigindo ao “pântano”

para se deparar com as problemáticas que realmente são relevantes e que não podem ser resolvidas com a mera aplicação de um arcabouço teórico e tentar solucioná-las. No entanto, isso depende do engajamento, do comprometimento daqueles que se dispuseram, num trabalho de conscientização e de amor àquilo que se faz, descer ao “pântano”. Dessa maneira, segundo Schön (2000, p.227),

Um ensino prático e reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições devem incluir sua linguagem característica, seu repertório de precedentes e exemplos e seu sistema apreciativo. E este último [...] deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos privados e tácitos.

Podemos com convicção dizer que o processo de reflexão se torna primordial para o conhecimento profissional do professor, já que é mediante a sua prática que ele se familiariza com diversas problemáticas e situações do cotidiano impostas muitas vezes por uma realidade social que está alheia ou descolada do seu arcabouço técnico e científico.

Nesse ponto se torna importante relatar que o conhecimento profissional não está descolado da competência profissional. A teoria não está desvinculada da prática, mas ambas caminham juntas. Assim, ser um professor reflexivo demanda o entendimento dialógico, baseado num sistema relacional de competências entre a teoria e a prática.

Libaneo (2002, p.72) pondera:

Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se a frente a realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

E o autor ainda afirma que:

A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a reflexividade que se reporta à ação mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental. (LIBÂNEO 2002, p. 73)

Logo, a formação de um profissional reflexivo só se torna real e efetiva com cursos de formação inicial de boa qualidade e que tenham no cerne dessa formação a preocupação com a reflexão e com o objetivo sempre latente de formar pesquisadores e investigadores que tenham na sua essência a busca incessante do aperfeiçoamento das suas competências e da sua prática.

É nessa linha de pensamento que pautamos o presente artigo, no qual fazemos uma reflexão acerca dos cursos de formação inicial, averiguando a preocupação iminente com a formação de profissionais reflexivos e que consigam ser capazes de manter um equilíbrio na relação teoria e prática.

Portanto, dizemos que ainda é perceptível a existência de dicotomias entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura e isso, de certa forma, prejudica a formação dos profissionais reflexivos, o que acaba por perpetuar a exacerbação de uma racionalidade técnica que não permite uma aproximação da realidade social, mas sim, o seu distanciamento.

Diante das determinações de uma política impositiva neoliberal, podemos afirmar que é impossível exigir desses profissionais um exercício contínuo de reflexão? Qual o papel da formação continuada nesse processo, haja vista que a formação inicial ainda não está dando conta de formar o profissional reflexivo na sua totalidade? Pautados nessas indagações, faz-se necessário refletir sobre as nossas concepções de ensino, de aprendizagem e de escola, e problematiza-las, rompendo com a “educação de gabinete” pela qual conhecimentos técnicos e científicos são repassados pelos professores num movimento de reprodução epistemológica. Dessa forma, problematizar o processo ensino-aprendizagem que contribui para uma reprodução desenfreada da alienação, do tecnicismo e do apagamento das realidades, das manifestações sociais e culturais e, principalmente, das possibilidades como tentativa de superação e de luta pela diferença e pelas minorias é buscar novos rumos para se repensar a formação docente dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos até aqui, a formação docente, a partir dos paradigmas da racionalidade técnica e do paradigma do professor reflexivo constitui-se em um assunto de grande relevância, visto que os problemas presentes na realidade das escolas de educação básica se

colocam como importantes problemáticas no sentido de inquietar e discutir as propostas pedagógicas que se apresentam no dia a dia escolar.

As transformações sociais, com a aceleração da produção de novos conhecimentos e saberes, decorrentes da terceira Revolução Industrial, do processo de globalização, aliado ao desenvolvimento técnico-científico, provoca um repensar das ciências de uma maneira geral. O conhecimento educacional e científico e as novas perspectivas epistemológicas entram em crises, principalmente, quando o conhecimento está ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo dentro de um paradigma preestabelecido. Sendo assim, os acontecimentos se precipitaram e as nossas teorias e protótipos se tornam pobres para entendê-los.

Os momentos de crise vividos pelas sociedades, nas últimas décadas e até hoje, oferecem a oportunidade para uma boa reflexão sobre os valores e as atitudes a serem tomadas diante dos desafios que surgem.

Todavia, uma outra questão complexa, que também diz respeito aos processos propriamente ditos de aprendizagem, é presentemente tratar de analisar como se aprende.

Nesse contexto, torna-se evidente o quão complexo é o processo de aprender. Assim, a aprendizagem é um processo que, por acepção, implica transformações. Enquanto algumas delas podem ser vistas como graduais, outras claramente envolvem rupturas. São mudanças quantitativas e também qualitativas. Não obstante, são mudanças relativas a *o que* se pensa, mas também, e sobretudo, mudanças relacionadas com *como* se pensa.

Portanto, é necessário que o professor tenha dimensão da sua importância na formação do aluno. Cabe a ele mostrar que há sentido e significado no que se transmite. Diante disso, reforçamos a necessidade do professor de desenvolver seu trabalho alicerçado no ensino e na aprendizagem. Sob essa ótica, o professor deixa de ser um mero transmissor de informações e passa a caminhar junto com o aluno na construção do saber.

Assim, a formação docente deve focar na superação das dicotomias, possibilitando analisar o espaço escolar, segundo Elias (1994), como um todo e não em partes, pois, dessa forma, o espaço escolar será analisado sob uma ótica mais reflexiva e não superficial, possibilitando inter-relações entre seus componentes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** – 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**: São Paulo: Cortez Editora, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2. Ed. 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: Alves, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-72.

FERRACINE, Luiz. **O professor como agente da mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. Lembrando Norbert Elias. **Textos de História**, v. 7, n. 112, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, V. M.(org.). **A didática em questão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMES, A . I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.