



A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À REFLEXIVIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

KRONBAUER, Carla Prado¹; ANTUNES, Fabiana Ritter²; KRUG, Hugo
Norberto³

Resumo

Este estudo se refere a uma reflexão sobre a relevância atribuída, por professores de Educação Física, à reflexividade a cerca da sua prática pedagógica na escola em que atuam. O estudo teve como caminho metodológico a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva-interpretativa, os investigados foram vinte e um professores(as) da disciplina de Educação Física de escolas da rede municipal de Cruz Alta-RS, utilizou-se uma entrevista semi-estruturada para a coleta das informações. A interpretação dos dados se deu na forma de análise de conteúdo. Concluiu-se que a maioria dos professores investigados realizam reflexões sobre a sua prática pedagógica, após o término das aulas, e, alguns durante todo o desenvolvimento destas. Ainda, este processo reflexivo caracteriza-se como uma oportunidade de avaliação dos planejamentos das aulas quando os professores perceberam que não atingiram seus objetivos, e representa envolvimento para com o trabalho docente, quando os alunos se mostraram motivados e interessados a participar das propostas do professor.

Palavras-chave: Processo Reflexivo; Práxis Pedagógica; Docentes; Educação Física.

Introdução

A formação de professores, de um modo geral, no Brasil, tem passado por mudanças influenciadas por todas as transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. carlapk@hotmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Graduada em Educação Física pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. fabizeenaa@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. hnkrug@bol.com.br



Esta compreensão coloca questionamentos à Universidade no que diz respeito à sua condição de lugar de conhecimento tanto com relação a sua responsabilidade de formação inicial e continuada, quanto aos seus pesquisadores e suas ações levadas a termo nas escolas.

Assim, tem-se chegado a uma concepção de formação do professor como um processo contínuo que se desenrola ao longo de suas experiências de vida, e, desse modo, os programas de formação, tanto inicial quanto continuada, concebem um novo perfil como sendo o do professor reflexivo.

A prática reflexiva se torna então, de acordo com Oliveira e Lampert (2007), um ingrediente que proporciona aos professores uma auto-avaliação de crenças e práticas pedagógicas cotidianas, mudanças de postura percebidas em suas histórias, em suas interações com as diversas áreas do conhecimento, em situações de problematização geradas no ato educativo e, as condições sociais e históricas que atravessam no exercício da profissão.

Cabe à escola, aos gestores, à formação inicial e continuada, portanto, a responsabilidade de propiciar um ambiente adequado e prazeroso para o surgimento do professor reflexivo, que reflita sobre a sua prática, que pense e elabore novos métodos baseados nessa prática.

Assim este trabalho vem ao encontro da seguinte indagação: Qual é a importância que professores de Educação Física atribuem à prática reflexiva de suas ações pedagógicas na escola em que atuam, e de que forma realizam este processo reflexivo de modo a exercerem o seu ofício conscientemente, junto aos seus alunos?

A necessidade de uma formação de professores reflexiva

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada de uma concepção linear e simplista do processo de ensino. E, o fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores baseados no modelo técnico reside no abismo que separa a teoria e a prática, pois, segundo a racionalidade técnica, a prática deve situar-se no



final do currículo de formação, quando os alunos-mestres já dispõem do conhecimento científico e suas derivações normativas.(GÓMEZ, 1992).

Portanto, para que ocorra uma educação democrática é importante uma reestruturação das instituições educativas, acabando, desse modo, com a visão de um ensino técnico, com a transmissão de um conhecimento acabado e formal, pois, com estas mudanças, a formação transforma-se em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação pra que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

E, num contexto de globalização da economia, disseminação mundial dos bens culturais e de intensa inovação tecnológica, conforme Freitas e Painz (2007), a formação do professor não pode mais ser pensada nos moldes tradicionais de ensino, pois, há a necessidade urgente de professores reflexivos em relação a sua prática, capazes de buscar soluções para os problemas que se colocam no ambiente escolar.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Todo ser humano reflete. Alíás é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem (PIMENTA; GHEDIN, 2002)

Giroux (1990) afirma de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.

A prática reflexiva, conforme Krug (2001) têm como desejo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula, de modo que parte-se das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho,



como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Freitas e Painz (2007) salientam que a introdução de propostas reflexivas na ação didática permite ao professor libertar-se das certezas e rotinas comportamentais e adquirir capacidades que lhe possibilitem adaptar à prática os conhecimentos resultantes da investigação na sala de aula.

Para Pimenta e Ghedin (2002), a aplicação e a análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas), favoreceram um amplo campo de pesquisa sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área formação de professores.

Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. O que pôs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, os projetos pedagógicos das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes a autonomia dos professores das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica; os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas necessidades colocadas a escola pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação através de cursos de formação contínua.

Assim, conforme o exposto anteriormente acredita-se que desde a organização dos currículos dos cursos de formação de professores, devem ser evidenciados momentos para que os futuros professores se tornem reflexivos e pesquisadores de sua própria prática quando atuantes nas Instituições escolares.



O trabalho docente nas escolas, de uma maneira geral, pode caracterizar-se como uma oportunidade para que os professores, cada vez mais, se tornem reflexivos quanto à sua prática pedagógica, de modo a reafirmarem que a formação como educadores é um processo que se desenvolve constantemente, e pode ser entendida como uma formação continuada.

A respeito da formação continuada de professores é fundamental o momento da reflexão crítica dos professores sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a formação continuada de professores deve incentivar a sua apropriação do saber rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os conhecimentos derivados da experiência docente.

Ainda, com relação ao exposto acima, o espaço de formação do professor será a escola, e o conteúdo dessa formação, a sua prática educativa. O professor reflexivo será "um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica" (Almeida, 2002, p.28), pois, como afirma Silva (2002, p. 28), "a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação".

Portanto, não devemos considerar a formação continuada como a única responsável pela melhoria da qualidade do ensino, porém partindo das necessidades da sociedade contemporânea a intensificação e a busca da continuidade dos estudos sobre sua prática pode contribuir significativamente para a práxis pedagógica dos professores.

Os caminhos metodológicos

Definido o problema desta pesquisa faz-se necessário discorrer sobre os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. A abordagem deste trabalho é qualitativa, na medida em que busca compreender um fenômeno social.

Neste sentido, Triviños (1987, p.125), afirma que a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque



positivista nas ciências sociais, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana.

Nesta pesquisa foram investigados treze professores (as) da disciplina de Educação Física em escolas da rede municipal da cidade de Cruz Alta – RS. A fim de preservar as identidades dos docentes, os mesmos, receberam cada um, números de 1 a 21. É importante salientar que é garantida a não identificação dos sujeitos investigados, bem como o nome da escola em que o(a) professor (a) atua.

Utilizou-se como instrumento uma entrevista semi-estruturada para a coleta das informações a partir do estudo de Antunes; Saldanha (2010). De acordo com o CAAE - 0228.0.243.000 - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, o qual significa um respaldo para o pesquisador, os estudos dos autores citados anteriormente foram aprovados eticamente de modo que isso se caracterizou como uma segurança para as pessoas envolvidas na pesquisa já que tiveram a preservação das suas identidades. Ainda, as pessoas que aceitaram contribuir com os estudos supracitados assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Definindo a entrevista como uma forma de interação social, mais especificadamente, é uma forma de diálogo assimétrica em que uma das partes busca coletar os dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 1999, p. 117).

Ainda, Godoy (1995, p. 23) afirma que o pesquisador que opta pela análise de conteúdos tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais, são elas: 1ª) A pré-análise – etapa que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material); 2ª) A exploração do material – etapa que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é



leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamentos dos resultados – etapa onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos documentos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Os achados da pesquisa ...

Como já evidenciamos ao longo do artigo, enfatizamos a necessidade que os cursos de formação inicial de professores tem de reformularem seus currículos para que em seus programas de disciplinas existam mais oportunidades de os acadêmicos, desde já, se tornarem reflexivos a fim de que quando atuantes como docentes, no âmbito escolar, suas práticas pedagógicas estejam imersas nesse processo reflexivo.

Desse modo, ao tentarmos elucidar o questionamento deste estudo, ao analisarmos as respostas dos participantes deste, alguns indicadores foram evidenciados, onde estes serviram de base para dar sequência a este artigo. Desta forma, destacando-os, buscaremos discutí-los, bem como, relacioná-los com a literatura.

O primeiro indicador mencionado, de acordo com os(as) professor(as) (1,3,4,6,7,10,11,12,17 e 18) foi o fato de que ao refletirem sobre a sua prática pedagógica, logo após o término de cada aula, isto acaba se caracterizando como uma forma de melhorar o planejamento das aulas, de forma a reformular este, a fim de que as atividades propostas sejam modificadas para as próximas aulas, caso não tenham tido êxito na realização dessas.

Neste sentido, na concepção de Schön (2000), a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois, seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.



Ser um profissional reflexivo, nesta acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Os (as) professor(as) (3,7,9,11,12,13,15 e 21) relataram que realizam as reflexões sobre as suas práticas pedagógicas, no final de cada aula, juntamente com os alunos, de modo que ao mesmo tempo que utilizam o feedback nas aulas, como instrumento de avaliação da aprendizagem, os alunos vão apontar aspectos positivos e negativos que perceberam na proposta do professor como um todo.

É nesse contexto formal que é preciso fortalecer esses processos que os professores realizam em sua prática, afim de que esse elemento se torne como um contínuo e que haja cada vez mais a inter-relação de conhecimentos dos mesmos na busca de uma formação consciente e com qualidade.

Os (as) professor(as) (1,4,5,8,9 e 14) disseram que somente refletem sobre a sua prática pedagógica, após as aulas, se perceberam que o planejamento destas deu certo, se houve motivação, aceitação, interesse e atração por parte dos alunos com relação à participação nas atividades propostas.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização. Portanto, o papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

Os (as) alunos (as) devem sentir-se estimulados a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade, pois,



à medida que os alunos aderem às propostas dos professores, tem-se uma mudança de comportamento, o que pressupõe aprendizagem.

Os (as) professor(as) (13, 14, 19 e 20) pronunciaram que realizam as reflexões a cerca das suas práticas pedagógicas durante todo o processo de desenvolvimento da aula, a cada atividade, no decorrer de cada ação destas.

O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não atualizar-se é estagnar e retroceder.

As primeiras idéias sobre reflexão a respeito da prática do professor surgiram com Dewey (1959) e foi redescoberta por Schön (1983) que se tornou o principal defensor contemporâneo da reflexão como condição de uma prática profissional docente bem sucedida. Este autor defende a idéia de que devemos promover o que ele chama de "reflexão-em-ação que deverá ser o desenvolvimento da habilidade de refletirmos no que estamos fazendo durante nossas ações, o que conseqüentemente gera autoconhecimento e uma maior capacidade de responder as situações em que nos encontramos, de forma responsável e inteligente.

Desse modo, Gómez (1992) ressalta que para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do professor prático (a reflexividade) é necessário distinguir três processos diferentes que integram o pensamento prático:

a) conhecimento na ação (conhecimento técnico) – é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no "saber fazer". Saber fazer e explicar o que se faz são duas capacidades intelectuais distintas;

b) reflexão na ação – é quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos. Um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. Quando o professor se revela flexível e aberto ao cenário complexo



de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem;

c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – é a análise que o indivíduo realiza “a posteriori” sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Os (as) professores (as) (1,10 e 16) comentaram que ao refletirem sobre sua práxis diária, após as aulas, reformulam as atividades propostas, a fim de seguirem fielmente as intenções de cada aula, atingindo assim seus objetivos.

Cabe aqui ressaltar que devemos ter ciência que à medida que se fala tanto em professor reflexivo, os professores devem não apenas reformularem suas atividades após as aulas e sim, como comentado por outros professores durante a mesma, de forma a sempre seguirem seus objetivos.

O (a) professor(a) (2) citou que a reflexão sobre a sua prática pedagógica, após as aulas, pode ser vista como uma forma de avaliação da atuação junto aos alunos, além de representar envolvimento e dedicação para com o trabalho docente.

O(a) professor(a) (6) falou que reflete sobre a sua prática pedagógica, após as aulas, de modo que relaciona este processo reflexivo com a experiência que possui como professor(a), devido ao longo período de docência.

De acordo com Bondía (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Desse modo, ao citarmos a experiência como algo que tenha nos “tocado”, pode-se sugerir que se os professores, nas suas reflexões acerca das suas ações educativas, utilizarem das questões experienciais que permeiam



suas práticas docentes, estes conseguirão, mais conscientemente, chegar ao desejado, quando do processo reflexivo, como educadores.

O(a) professor(a) (7) explanou que realiza a reflexão sobre a sua prática pedagógica, após as aulas, de modo a tentar organizar, da melhor forma nos seus planejamentos, os mesmos conteúdos para diferentes turmas de alunos, cada uma com suas especificidades.

A respeito disso, temos os estudos de Zeichner (1993) que relatou a importância da reflexão levando-se em conta o contexto social, como por exemplo, a atenção do professor deverá estar voltada tanto para a sua prática, quanto para as condições sociais nas quais se situa essa prática; a reflexão dos professores não pode ignorar questões como raça, classes sociais, nível sócio-econômico; a prática reflexiva deve ser entendida como um compromisso com a reflexão a cerca de toda a realidade escolar na qual o professor está inserido, de modo que suas propostas pedagógicas sempre estejam de acordo com as particularidades das turmas nas quais atua, dos alunos sobre os quais é responsável.

Ainda, para Pimenta (2002) a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem além da atitude reflexiva o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. Assim, a atitude reflexiva implica na análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Considerações finais

Sabemos que a prática de reflexão é essencial à profissão de docente e que ela já existia muito antes de se criar os conceitos atuais para um professor reflexivo.

É importante salientar que de acordo com todo o exposto acima a reflexão deve ser uma forma especializada de pensar, uma investigação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, algo que evidencia os motivos que justificam as



nossas ações ou convicções e evidencia as conseqüências a que elas conduzem.

Nesse sentido é claro perceber a grande lacuna entre o que é característico daquilo que se faz por fazer e o que é pensado, estruturado, refletido, na busca de um propósito racional.

É importante salientar então, que os processos formativos instaurem, para além da formação meramente acadêmica, uma sólida formação profissional, que faculte ao professor as condições para exercer a análise, a reflexão e a crítica.

Portanto, se o professor, durante sua formação acadêmica, desenvolve o hábito de refletir sobre a própria formação, não só aquela adquirida em sala de aula, mas sua formação cotidiana, aprendida de suas pesquisas, leituras, discussões e participação em eventos e seminários sobre educação, estará formando competências que irá carregar por toda a vida e que será aprimorado a cada dia, constituindo-se no diferencial exigido para que seja, de fato, um educador, um professor reflexivo.

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção que se tem da sua formação e de suas funções como docentes. Desse modo, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e (re)construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas, como tem ocorrido ainda em muitas escolas.

Cabe ao professor ter consciência da necessidade de seu constante aprimoramento e que essa busca deve ser planejada e orientada, afim de compartilhar as vivências e experiências adquiridas em sua práxis. É preciso entender e buscar realizar seus objetivos enquanto educador, de estar sempre atualizado e pronto a proporcionar a seus alunos a possibilidade de uma vida mais digna, como homens e mulheres capazes de reger a própria vida, de exercerem a sua cidadania.



Referências

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula.** Recife: UFPE. Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

ANTUNES, F. R.; SALDANHA, M. F. **Os saberes docentes dos professores de Educação Física do município de Cruz Alta- RS.** Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edição 70, 1977.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 21. 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos.** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. S.; PAINZ, C. M. A Construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. (org.). **Ações Educativas e Estágios Curriculares Supervisionados.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, pp. 47-60.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales.** Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, p.20-29, mai./jun., 1995.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. O.; LAMPERT, J. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das artes visuais. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 13-31.

KRUG, H. N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências.** Santa Maria: O Autor, 2001.



PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. [S.l.]: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.