

# DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À PRESCRIÇÃO PARA SE TORNAR UM BOM PROFESSOR REFLEXIVO

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb<sup>1</sup>

MONTEIRO, Renata Gomes<sup>2</sup>

## Resumo

O mundo contemporâneo encontra-se em intensas e rápidas transformações; surge então um novo paradigma do saber estruturado numa necessidade de formar um homem capacitado para atender às exigências da sociedade que se apresenta. Desse contexto surge a preocupação com a formação de um sujeito crítico e reflexivo. O presente artigo aborda um estudo sobre a formação de professores que emerge das obras de Pimenta (2005), Perrenoud (2002,1993), Nóvoa (1995) Cunha (1995), dentre outros autores. O trabalho tem como intenção descrever e analisar como se deu a formação de professores durante os períodos do Brasil colônia, imperial e republicano, até chegar às propostas de professor reflexivo que têm sido a tônica dos cursos de formação de professores nos tempos atuais. A idéia de professor reflexivo vem da atualidade dos temas que ela contempla que sejam: eficiência, aproximação entre teoria e prática e subsídios para uma formação voltada à reflexão. E nessa perspectiva, o artigo ainda aponta aspectos que caracterizem o bom profissional reflexivo, lançando mão de características que o façam um educador eficiente e comprometido com uma prática, de fato, reflexiva.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Professor Reflexivo; Bom professor.

## Introdução

Atualmente a formação de professores tem sido tema constante nas discussões de pensadores e educadores, preocupados com a formação de um profissional reflexivo, capaz de atuar com responsabilidade e comprometimento para uma educação de qualidade.

Partindo desses pressupostos surgem muitas inquietações sobre essa temática tão atual na tentativa de investigar como esse professor vem sendo formado e pensado historicamente, com ênfase na reflexão como exigência para ser um bom professor. O tema se justifica não somente por sua relevância em termos de importância para a área educacional, mas como busca de compreensão do ideal de bom professor, visto que, acreditamos na reflexão como ferramenta essencial para se aproximar desse ideal. É preciso, no entanto, compreender historicamente essa formação, para identificar a partir de quando surge a idéia do professor reflexivo e o que isso significa para a formação de um bom profissional.

Dessa forma, o problema que orienta a reflexão desse trabalho procura elucidar a seguinte questão: como a formação de professores, a partir da sua construção histórica, demonstrou a necessidade de se formar profissionais reflexivos? A partir de que momento e contexto histórico essa preocupação começou a se proliferar e tornar-se muito relevante para a formação de professores da educação básica?. E, por que a reflexão pode ser considerada uma exigência para a formação de um bom professor?. O objetivo do trabalho é, portanto, investigar a história da formação de professores para a educação básica na tentativa de encontrar subsídios que expressem a importância da reflexão como requisito primordial para a boa formação destes profissionais.

A análise da questão proposta se apóia nos argumentos teóricos de Hansen (2000-2004), Neves (2007), Bastos (2005), Pimenta (2005), Leal (1998), Valdemarin (1998), Dewey, Nóvoa (1995).

O trabalho se organiza primeiramente com a apresentação de um breve histórico da formação de professores durante o período colonial, imperial e republicano e, posteriormente, sobre o período de ênfase da reflexão na formação desses profissionais, finalizando com uma análise sobre os períodos abordados e enfatizando a reflexão como necessária à formação do bom professor.

### **1.1 A formação de Professores no Período Colonial, Imperial e Republicano**

No período colonial no Brasil toda concepção de educação, elaborada e trazida pelos jesuítas, estava voltada para converter o indivíduo a uma catolização e moralização. Ou seja, visava a manutenção e transmissão da tradição cultural/religiosa. O ensino elementar foi um instrumento de catequese e se constituiu na base de todo sistema de ensino proposta por eles.

Os jesuítas representavam na época colonial os professores. Eles, de acordo com Leal (1998), marcaram sua presença em todos os níveis de ensino, controlaram a catequese dos índios, a formação da juventude e os estudos superiores. Nesse último grau de ensino formaram os letrados e bacharéis para prestação de serviços à igreja e ao estado.

A noção de ensino dos jesuítas era regulamentada rigorosamente pelo *Ratio Studiorum*, que previa: a organização em classes, os horários e programas das aulas e as

disciplinas. O *Ratio Studiorum* apresenta recomendações a respeito do ensino-aprendizado nos currículos escolares no Brasil colônia e pode ser chamada segundo Hansen(2000), “como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas”. (p. 13).

O aluno, a partir dessas normas aprendia por meio da repetição, da memorização e para a virtude cristã. Dessa forma, percebe-se que o ensino foi nesse período para a doutrina cristã sob a influência do catolicismo.

Durante o período colonial, a companhia de Jesus, por meio dos jesuítas, havia implantado até então o melhor modelo de escolas para leigos. A educação escolar, portanto, nesse período era feita pela palavra em forma de pregação, tinha caráter civilizatório e conservador com o objetivo de harmonização dos grupos.

Nesse momento não existia uma preocupação com a formação do professor, pois a sua função era de pregador, considerados representantes de Deus, mediadores da graça divina. A pregação realizada tinha o objetivo de desenvolver a memorização dos alunos.

Porém, no período imperial as cortes portuguesas deram pouca atenção às questões educacionais brasileiras uma vez que a monarquia e suas elites viam na existência das massas populares instruídas como uma ameaça aos seus interesses.

As massas populares referiam-se, segundo Neves (2007), “a homens livres” que sobreviveram à margem da escravidão, da agricultura, denominados de população pobre, que não tinha riqueza alguma. Mas, para que essa população pobre deixasse de ser uma ameaça e contribuísse com os setores de produção, precisava ser controlada, disciplinada e isso poderia ser realizado através da educação.

Partindo desses pressupostos, nesse período, o governo imperial precisava encontrar uma forma eficaz e sem muitos custos para concretizar esse ideal. Com isso, o Método Lancaster é adotado no Brasil com o objetivo de disciplinar e formar para inserir as massas populares no mercado de trabalho, já que este necessitava nos setores de produção, operários dóceis e disciplinados.

O método lancasteriano foi o primeiro método pedagógico para a instrução pública instituído oficialmente por D. Pedro I, através da Lei de 15 de outubro de 1827. Seu objetivo era manter a ordem e a disciplina. As primeiras escolas lancasterianas foram abertas no interior do espaço militar, onde posteriormente os soldados foram recrutados para aprender o método e difundi-lo, tornando-se mestres lancasterianos.

Existiam pelo menos três intenções pelas quais o método foi introduzido primeiramente no interior das forças militares, segundo afirmação de Neves(2007):

“a primeira é a de disciplinar homens indisciplinados e torna-los bons soldados; a segunda é a de que, a partir da disciplinarização, eles vigiarão como soldados a população em geral, e uma terceira de que soldados mestres atuarão sob o corpo tanto no de outros soldados, intensificando a disciplinarização, como no social mais geral, por meio do corpo infantil”. (p. 14)

Percebe-se, então, que o método ensinava a disciplina, por interesse da elite política em instruir a população para inseri-la no mercado de trabalho dentro da ordem e dos ideais do Império. Através da educação seria possível a partir desse método, coagir e treinar essas massas populares. E, para se inserir no mercado de trabalho era necessário apenas ler, escrever e contar, por meio de um ensino mecânico e coercitivo que não permitia a liberdade de pensamento.

Para o desenvolvimento desse método não eram necessários muitos professores, pois o ensino era voltado para um grande número de alunos, apesar de no Brasil, não terem sido criadas escolas que comportassem milhares de alunos. Monitores (próprios alunos que se destacavam nas aulas) eram treinados pelos professores para coordenar, organizar, manter a ordem, ou seja, repetir as ordens dos professores. .

No que se refere ao papel do professor, os mesmos não tinham formação específica, exerciam uma função restrita, sem contato direto com os alunos. Segundo Bastos (2005), o trabalho era reduzido “a inspeção”, ou seja, apenas vigiavam e administravam, tornando-se missionários da moral e da verdade.

Dessa forma, compreende-se que não existia cientificidade nas tarefas, nas ações do professor, apenas aprendia o método para reproduzi-lo, com a função de validar o que o Estado queria que ele executasse.

Já no período republicano algumas mudanças ocorreram e contribuíram para a educação e para a formação de professores, sendo um dos aspectos prioritários na proposta inicial de reforma da instrução pública, que teve a cidade de São Paulo como local de ponto de partida para a implantação das primeiras propostas de tal reforma.

Com a república a escola pública primária torna-se indispensável; as disciplinas de caráter religioso são substituídas por disciplinas de caráter cívico, moral e instrumental; a escola surge como centro difusor da formação social; uma nova cultura escolar é proposta através do método intuitivo e há uma valorização do papel do professor.

O que se verifica é que o ideário republicano vem - por meio de uma proposta de escola primária de qualidade, de uma instrução pública indispensável e de uma consolidação da profissionalização docente numa tentativa de fortalecer o regime e de quem dele se beneficia, reafirmando a escola como instituição fundamental para a instalação do novo regime e para a reforma da sociedade brasileira.

O governo republicano apresenta um ideário liberal, portanto, civilizatório e por meio da educação seria possível educar a população para o voto, o que os republicanos diziam ser a livre participação política para o exercício da cidadania. A educação nesse momento passa a ter um caráter mais cientificista, pela ênfase no primado da razão científica, da verdade.

Para a efetivação dessa proposta foi implantado um novo método, chamado de intuitivo em substituição do lancaster. Segundo Valdemarin (1998), “esse novo método pode ser sintetizado com dois termos – observar e trabalhar –segundo os autores já aceitos por todos. Observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento”. (p. 69).

Nesse novo método adotado, portanto, preocupa-se sobre como se conhece, propondo a observação para conhecer e relacionar com o que o aluno já conhece. Partia da observação, experimentação, do mais próximo para o mais distante.

Ainda segundo Valdemarin (1998), “aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir”. (p. 69). Esse pensar por meio desse novo método, não significa a reflexão, mas apenas manter a mínima relação com o objeto do conhecimento.

E, para o desenvolvimento desse método era necessário formar o professor para ensinar dessa forma. A importância da exigência de uma formação do professor para a prática docente torna a profissão especial, já que ela passa a se distinguir de outras profissões e toma para si especificidades únicas. A formação passa a ser critério precípua para o ingresso na carreira.

A tentativa de oferecer formação específica ao professor durante o período imperial surgiu com a criação da primeira Escola Normal do Brasil, implantada em Niterói-RJ, em 1835, para habilitar professores para a instrução primária. O objetivo das Escolas Normais era oferecer ao professor uma formação científica, para uma compreensão intuitiva, que fosse capaz de ensinar a partir do método intuitivo.

O professor nesse momento passa a ser visto como uma necessidade social, de que precisa ser bem formado, que desempenha um papel importante. Porém, nessa primeira Escola Normal, os professores eram formados para o ensino mútuo, tornando-se submissos e reproduzindo a ideologia do Estado, de acordo com o contexto histórico da época. Apesar do ideário de status dado ao professor e do discurso de ser visto como fundamental na prática esse discurso não se concretizava, ou seja, o papel do professor mesmo com a formação na Escola Normal, continuava de mero inspetor, administrador que reproduzia um método de ensino mecânico e sem liberdade de expressão.

### **A escola nova e a idéia de professor reflexivo**

A história da educação perpassa e acompanha a história dos modelos econômicos, sociais e políticos de um grupo em determinado tempo histórico. Verifica-se que há claramente um quadro de indefinições em relação aos programas de formação dos professores atuais que, negam, julgam e evitam se aproximar dos quadros de formação anteriores por esses serem julgados de tradicionais e inadequados ao momento presente.

Faz-se necessário um estudo acurado das teorias educacionais julgadas tradicionais, uma vez que se corre o perigoso risco de “jogar a criança com a água do banho”. É justamente esse tipo de análise que deveria ser realizado pelas novas teorias que emergiram após o ideário construído pelos primeiros dirigentes da escola nova que, teve como eixo orientador de sua gênese, a epistemologia presente na obra de John Dewey.

De acordo com Cunha (1995), a concepção do que seja escolanovismo tornou-se erroneamente sinônimo de psicologismo. Ou seja, a criança tem autonomia plena em sala de aula, que só leva em conta os aspectos psicológicos necessários à aprendizagem, que nega qualquer tipo de método e que a ação educativa está voltada somente para o viés do individual e não do coletivo. Assim, aplicaram à escola nova um rótulo inadequado, insuficiente e superficial, distorcendo as formulações originais dos primeiros teóricos escolanovistas.

Ainda segundo o autor, a escola nova não teve como propósito tácito aniquilar os currículos e programas educacionais, como se fez querer acreditar. Ela quis trazer novos currículos e que nestes fossem consideradas as etapas do desenvolvimento, os tipos de aprendizagem e que fosse incorporado a eles o cientificismo factual da psicologia e da biologia. Além disso, não é o mais correto considerar a escola nova como psicologista,

mas sim como socializadora, uma vez que ela visa conduzir o educando no caminho da adaptação social.

E com a finalidade de fundamentar a idéia de professor-reflexivo, tão em voga na atualidade no que se refere a formação de professores, muitos estudiosos contemporâneos se reportam aos escritos do escolanovista John Dewey. Segundo Lima(2003),

É lugar-comum a atração que o pensamento do filósofo-educador estadunidense J. Dewey (1859-1952) – uma das bases do pensamento da escola nova – tem tido sobre aqueles que lidam com a formação de professores no Brasil: a defesa de um ensino pela ação e não pela instrução, com uma escola que prepara os alunos para a resolução dos problemas que enfrentam no cotidiano, uma escola que é extensão da vida. Por isso, não é estranho o retorno à concepção epistemológica presente nesse pensador para melhor corroboração à idéia de professor-reflexivo como um novo modismo que se prolifera no campo educacional.(p.72).

Um dos pesquisadores que buscam resgatar as idéias de Dewey para falar em professor-reflexivo é Donald Schön. E para justificar tal asseveração, afirma Pimenta (2005),

Como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação de profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia fornecer ainda não estão formuladas. (p.19)

O discurso sobre formação de professores na perspectiva reflexiva, a partir de teóricos como Schön, visa se contrapor ao paradigma da tecnicidade para fundar-se num modelo de caráter reflexivo. Além de “insistir na capacidade dos práticos para teorizar a

sua experiência, mesmo se esta teorização não é facilmente comunicável, nem muito aceitável segundo as normas do pensamento científico.” (Perrenoud,1993,p.186).

Para Zattar(2007) o processo reflexivo implica que os docentes sejam convidados a rever a sua história pessoal, profissional e social,de forma reflexiva, questionando,analizando, ponderando, como profissionais autônomos e críticos. E com muita responsabilidade e sentido ético, pois, como professores, formamos para o amanhã, para o desconhecido. Como docentes, fazemos parte desse processo de aprendizagem e de forma direta nos tornamos uma parte efetiva da formação de nossos alunos na construção do conhecimento e de sua aplicabilidade na transformação da sociedade.

Vários teóricos contemporâneos que escrevem sobre o profissional reflexivo também corroboram com a mesma idéia dos dois autores citados acima: o professor deve ser um prático exímio da reflexão na e sobre sua ação. E ainda acrescentam que, esse profissional não deve limitar sua atuação a aplicar técnicas aprendidas ou os métodos consagrados, mas, deve sim, construir seu próprio conhecimento profissional a partir das suas próprias estratégias de ação em sala de aula.

Diante disso faz-se necessário alguns questionamentos precípuos: o fato de saber refletir já não é inerente ao ser humano? , “o fato de saber refletir sobre a própria prática não seria a atitude mais compartilhada do mundo?, será que todos os profissionais não refletem sobre o que fazem?, a reflexão na e sobre a ação não é própria da espécie humana? ”(Perrenoud,2002,p.47). E complementando, pode-se indagar: realçando-se a prática não corre um sério perigo de se cair num praticismo que se apresenta como um óbice à dialética entre teoria e prática?

Certamente que a capacidade de reflexão é própria do ser humano, porém é também fulcral se ter claro que os professores necessitam de uma formação profissional que o façam pensar e refletir, uma vez que os hábitos e posturas cognitivas reflexivas se vinculam com o exímio exercício da ciência. Ou seja, aprender a refletir é de fato uma exigência científica.

Corroborando com a colocação acima, Perrenoud(2002) diz:

Fala-se em uma postura e em uma prática reflexiva que *sejam a base de uma análise metódica regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos*; essa disposição e essa competência, muitas vezes ,só pode ser adquiridas por meio de um treinamento que seja intensivo e deliberado(p.47).



Defende-se a idéia de que só é possível formar profissionais reflexivos por meio de um procedimento clínico global, que possa abranger a totalidade de um programa de formação de professores. Indubitavelmente, seria necessário propor seminários de análises práticas ou dos grupos de discussão dos problemas profissionais. Contudo, pode se duvidar do peso desses dispositivos se eles forem apenas “ilhas de prática reflexiva” em uma instituição de formação inicial que continue essencialmente a funcionar numa lógica de ensino, de transmissão de saberes constituídos (Perrenoud,2002).

As considerações de Perrenoud nos remetem a outras indagações pertinentes em relação formação do professor reflexivo: em que base epistemológica deve se fundamentar tal formação? , se a formação desse professor passa pelo viés da cientificidade então a mesma deve dar um espaço abrangente e significativo para a dimensão teórica ?.

O caminho aberto para a necessidade de reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores. Diante disso, há de se rever a visão de Schön quando este afirma que “o conhecimento não se aplica a ação,mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação”(GHEDIN,2005, p. 132). Essa visão é criticada por trazer em seu bojo explicativo a idéia de que o conhecimento vem da prática. Situar o conhecimento exclusivamente numa epistemologia da prática e assim reconhecer que o conhecimento na ação é um conhecimento tácito e implícito na própria ação é, reduzir as possibilidades de reflexão que devem permear os espaços de formação de professores.

### **1.3 Prescrições para ser um bom professor à luz das exigências de uma prática reflexiva**

Tem-se exigido cada vez mais do professor o domínio de habilidades que são importantes pra enfrentar o cotidiano escolar em que ele está inserido. Muitos estudiosos e pesquisadores alertam para a necessidade substancial para formar professores que saibam auscultar os rumos do futuro e compreender os tempos novos que geram anseios nas gerações recentes.

Verifica-se que o mundo moderno exige do bom educador habilidades e conhecimentos que não eram necessários em tempos atrás. Com a companhia de Jesus, no período colonial, a idéia de bom professor era remetida aquele bom orador que educava para tornar o homem mais homem e moralizá-lo. Na formação dos futuros oradores jesuítas era ensinada a retórica e esta deveria “dar conta de três coisas essenciais que então resumiam e normalizavam toda a educação: os preceitos, o estilo e a erudição”(HANSEN,2000,p.26).

No período imperial ainda não se podia falar em profissionalização docente, porém, nesse período o método Lancaster toma forma e assinala características de um bom educador. Ele deveria: vigiar, estimular e controlar os alunos em sala de aula e, além disso, poderia fazer uso de uma pedagogia moralista que servisse a educação do povo, e não somente a simples instrução.

Se ser bom professor no Brasil colônia e no Brasil império estava vinculado a boas predições morais, no período republicano essa idéia de bom ganha nova roupagem. Durante a república começa a se ter uma preocupação em “como se conhece”, a educação ganha caráter civilizatório mais determinante e passa a exigir bases científicas para profissionalização dos professores. Nesse quadro pressupõem-se o bom professo adquirindo um perfil de formador “cívico-patriótico” e que obedecia a critérios racionais, seguindo os conteúdos definidos; tendo prescritos para ensinar, local e materiais apropriados.

Queluz & Afonso et al (1999), lembram que os professores estavam acostumados a um trabalho bem definido – o ensino e transmissão de conhecimentos -, e na atualidade eles se vêem diante de uma situação totalmente nova e reconhecem muitas vezes a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para um ensino eficiente e eficaz.

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as conseqüências da decisão de seus atos. Está tem sido uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula (Pimenta & Ghedin et al, 2005).

Vale aqui ressaltar que todo profissional reflete na ação e sobre a ação, e nem por isso se torna um bom profissional reflexivo. Perrenoud (2002) alerta:

Chegar a uma verdadeira prática reflexiva é inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências dessa reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro.

Diante disso é preciso frisar que o bom professor como prático reflexivo deverá ter manejo com a complexidade e resolver problemas práticos, através de integração crítica e criativa entre técnica e conhecimento, ou seja, entre prática e teoria. Essas duas concepções – prática e teórica - não devem aparecer num quadro de disputa pra ver quem é mais eficaz, mas sim num quadro dialético que permite um trabalho reflexivo habilidoso e contundente. “O fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores reside no abismo que separa teoria e prática (GÓMEZ, 1995.p.108).”

### **Considerações Finais**

Após os estudos realizados foi possível perceber que a formação de professores desde o período colonial não vem acontecendo de forma significativa e acaba sempre se transformando num mero reprodutor de conhecimentos, lhe faltando a reflexão como ferramenta essencial para formar seus alunos também reflexivos.

A formação de professores deve estar associada com as ciências que fornecem conhecimento sobre o homem e a sociedade tal como está posta. Analisar os quadros de formação de professores exige não rejeitar o passado histórico do caminho percorrido pela educação. Caso essa negação e rejeição ocorram, ficará muito comprometida e até ineficaz uma tentativa de mudança da escola atual e dos preceitos que ditam os aspectos da formação de professores.

Com que ciências e técnicas devem ser feitas a formação de professores? A pergunta está lançada e cabe aos educadores e investigadores a constante vigilância e abertura às novas dúvidas e aos desafios emergentes. O ideário do professor reflexivo surge como uma das possibilidades, porém os professores formadores não devem apenas ter conhecimento de tal ideário, isso só não basta. Ser um professor reflexivo e formar professores reflexivos perpassa por uma lógica subjetiva, pois a reflexão “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo

carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (GOMEZ,1993).

Percebe-se, dessa forma, que professor reflexivo não é aquele que possibilita apenas a pensar a realidade e encontrar respostas imediatas, mas aquele que tem a capacidade de problematizar a realidade, a teoria e a prática e pesquisar a partir dessa problemática para encontrar possíveis hipóteses de transformação de sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. **O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854)**. In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 (pp. 34-51).

CUNHA, Marcos Vinicius da. **A educação dos educadores: da Escola nova à Escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

GHEDIN, Evandro (2005). Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Eds.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: **Os professores e a sua formação**. Nóvoa(org.). Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995. p.108.

HANSEN, João Adolfo. **A civilização pela palavra**. In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (pp. 19-41).

\_\_\_\_\_ **Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII**.

In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004 (pp. 179-191).

LEAL, MARIA CRISTINA (Docente): **Os jesuítas e a formação de quadros para Estado patrimonial**. Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação; 1998. Porto; PORTUGAL.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. Escola Nova, Pragmatismo Deweyano e formação de professores: Algumas considerações. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4,n.10,p.69-92, set.-dez.2003.

NEVES, Maria Fátima. **O Método Lancasteriano e o Ensino da Ordem e da Disciplina para os Soldados do Império Brasileiro**. Mimeog. 2007.

PERRENOUD,Philippe.**Práticas Pedagógicas,Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas.** Tradução de Helena Faria,Helena Tapada,Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa:Dom Quixote,1993.

PERRENOUD,Philippe. **A prática Reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling.Porto Alegre: Artemed,2002.

PIMENTA,S. & Ghedin,E.. **Professor Reflexivo no Brasil:gênese crítica de um conceito.** 3ed. São Paulo,SP: Cortez,2005.

QUELUZ, A. G. (org.) & ALONSO, M. (org.). **Trabalho docente: Teoria e Prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

VALDEMARIN, Vera T. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas que se abrem para um mundo interpretado. In: **O Legado Educacional do Século XIX.** SOUZA, R. F. de: VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de. (Orgs.). UNESP: Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 65-106.

ZATTAR,Simone. **Aprender a ser reflexivo: um desafio na formação profissional do professor universitário.** 2007.106 f. Dissertação( Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,2007.