



Revista Latinoamericana de Estudios  
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.  
México

Gomes Lima, Paulo

La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 3, 3° trimestre, 2000, pp.  
117-127

Centro de Estudios Educativos, A.C.  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030305>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 3, pp. 117-127

**Paulo Gomes Lima**  
**Universidade Estadual**  
**de Campinas-Brasil**

## INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica es el termómetro que esclarece la realidad del aula, revelando inequívocamente la relación de compromiso (o la falta de él) del educador con sus estudiantes y con la educación. Nótese que no usé la palabra “involucramiento”, pero sí “compromiso”, pues la primera denota una relación superficial, “un entregarse por la mitad”, “un jugarse” sin creer verdaderamente en su misión, en sus efectos reales para la transformación del hombre y del mundo; “para conformar el sentido de la obligación que la docencia conlleva”. La segunda palabra por la cual personalmente tengo preferencia, infiere la acción concreta de “abrazar la educación totalmente”, de “rendirse a ella”, no sólo por el sentido de la obligación de la profesión o por el significado literal que la propia palabra “compromiso” trae consigo, sino porque establece una perennidad que es la fuerza motriz del pensar y vivir de la educación.

En el momento histórico en que vivimos, esta relación de compromiso del educador con su profesión se ve ofuscada por una crisis de autoridad, que se manifiesta por la desvalorización del papel del profesor (como persona y como profesional) por una razón ideológica y política que lo arrastra al casuismo declarado, y hace que el educador pierda la “esperanza”, como dice Paulo Freire (1992), en el objeto de su creencia: la educación como el proceso de emancipación humana. Esa crisis de autoridad, según Furlani (1997: 12), se inserta en una dinámica denominada “crisis cultural” y ésta se articula con las razones expresadas en la frase anterior, cuya ocurrencia se manifiesta “... cuando ideas, valores y creencias, se cuestionan pues el ideario que servía

como referencia para la postura humana se revela inconsistente frente a los problemas creados por una nueva realidad". Ese momento de "crisis contextual" genera en el educador una crisis interna, que llamo "crisis de identidad". Ésta, por un lado, dificulta en la práctica pedagógica incluso los cuestionamientos elementales que deben ser el soporte permanente en la formación reflexiva del educador, tales como: "¿quién soy?", "¿cuál es mi compromiso con la profesión que elegí?", "¿en mi práctica pedagógica, a quién estoy sirviendo?", "¿dentro del contexto de mi clase, estoy desarrollando la parte que me corresponde, siendo un facilitador y no un mero transmisor de lecciones, un amigo de descubrimientos con mis alumnos?", "¿estoy construyendo con ellos una conciencia política que posibilite a todos (profesor y estudiantes) un crecimiento multidimensional como individuos?". Pero, al mismo tiempo, el espacio educativo "puede" volverse un revelador de esta realidad y contribuir a que los cambios se sientan cerca, pero también lejos de la práctica diaria. Cerca, por la reflexión sobre la misma, sobre la postura del educador, como agente facilitador del proceso educativo, en la búsqueda de soluciones para los problemas emergentes en el corto y largo plazos y cómo trabajar con ellos. Lejos, por el despertar de la conciencia política de forma crítica, no como un fin en sí mismo, sino preocupado por el desarrollo del ciudadano como sujeto en formación. De esta comprensión, mi respuesta a las crisis estará implícita en mi "hacer y pensar pedagógicos", lo que resultará en una conversión lenta y constante de mi práctica pedagógica anterior. Es en ese momento de diálogo (muchas veces solitario) cuando el centro de la formación reflexiva de los educadores debe ser compartido colectivamente, reuniendo a todos los profesores de la escuela que tengan ese mismo compromiso y "contagiando", por extensión, a aquellos que todavía no han despertado, para que el momento deje de ser solitario y se vuelve colectivo y solidario.

Por lo tanto, llama la atención el hecho de que la ausencia de postura ante las diversas crisis que se "enseñorean" de la educación y, por consiguiente de la formación del educador, perjudican increíblemente la práctica pedagógica en todos los niveles de instrucción; borran el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que aquélla se torna un fardo pesado en la cotidianidad escolar, un involucramiento al azar, que a su vez producirá como frutos la indisciplina, la falta de interés del alumno y del docente, el aprovechamiento insatisfactorio y la indisposición generalizada, si el educador no percibe esta lectura del mundo. La inobservancia de esta percepción es "la continuidad" de una realidad apática, sin vida, sin esperanza, sin perspectivas.

El propósito de este trabajo, lejos de presentar "los beneficios listos" para revertir totalmente ese cuadro frente a las crisis que mencionamos, es abrir la discusión acerca de la importancia de la toma de conciencia en el ejercicio de la acción educativa, en la recuperación de la identidad del educador que

más que nunca “debe” comprometerse con la educación, creer en ella, aun cuando todos los referentes estén ofuscados, por un lado, por la negligencia gubernamental y, por el otro, por la de aquellos “educadores” que todavía no se descubren como tales. Este texto no es una copia fiel de un paradigma idealista de índole hegeliana, sino la creencia vehemente en la práctica y en la certeza de que, como educadores, nosotros debemos hacer significativa la diferencia en nuestra propia vida y en la vida de los individuos que están bajo nuestra responsabilidad. Así, si el educador consigue trabajar esta conciencia reflexiva con la comunidad intra y extraescolar podrá estar contento con el ejercicio de su papel como educador reflexivo; pero si no lo consigue podrá desarrollar este compromiso con la comunidad intraescolar, porque él conoce los problemas de orden social y pedagógico que la afligen. Ahora bien, si con eso no logra el desarrollo de esta conciencia con su grupo, no debe desanimarse aun cuando a sus ojos pueda parecer que su esfuerzo no haya ocasionado la respuesta esperada. Si este esfuerzo hace diferente la vida de un solo alumno, su trabajo habrá valido la pena, porque la diferencia que no hace diferencia no es tal. Es obvio que el educador debe avanzar hacia el despertar de su práctica pedagógica, hacia su compromiso y hacia sus opciones como algo concreto. Sin embargo, debe tener muy clara la importancia de la pedagogía de la perseverancia, de la diferencia que él, como educador reflexivo, puede hacer en la vida de un alumno, de una escuela, de un mundo dormido. Los puntos que guiarán esta discusión son los siguientes: 1) la formación del educador reflexivo; 2) los obstáculos a la práctica del educador reflexivo; 3) la práctica reflexiva como una necesidad; 4) la reflexión de la práctica reflexiva; 5) los puntos básicos de la práctica reflexiva y 6) la práctica reflexiva en la cotidianidad del educador, seguidos por las consideraciones finales como una invitación a “ser o transformarse en un educador reflexivo.”

## **I. LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR REFLEXIVO**

La formación del educador reflexivo surge de su propia necesidad de repasar y volver a pensar su práctica pedagógica, de cuestionarse sobre las dimensiones de su propio conocimiento y disponerse a aprender día con día que la realidad en el aula es única y por esta razón pide “miradas” específicas sobre su totalidad, porque de esta manera el hombre va construyendo, se va tornando sujeto mientras se integra a su contexto y reflexiona acerca de él y se compromete tomando conciencia de su historicidad; así, él es

[...] constantemente desafiado por la realidad y a cada uno de esos desafíos debe contestar de una manera original. No hay modelos de respuestas, pero hay tantas respuestas a cuantos sean los desafíos, y se puede encontrar

respuestas diferentes para un mismo desafío. La respuesta que el hombre da a cada desafío no sólo modifica la realidad en la cual se inserta, sino a sí mismo, cada vez más y de manera siempre diferente... (Mizukami, 1986: 90-91).

En su formación reflexiva, el educador debe hacer un esfuerzo por abrir y desarrollar constantemente los caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), el contexto escolar del que forma parte, la realidad de su aula y la de su práctica pedagógica, con cuidado de no reducir el "hacer pedagógico" a un proceso técnico y mecánico, menospreciando la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El sentido de esa comunicación se centra en el "develamiento" de la realidad limitada por el análisis de la educación problematizadora, esto es, "un esfuerzo permanente, por lo cual los hombres van percibiendo cómo están insertos en el mundo" (*ibid.*: 98).

Además, la formación reflexiva del educador está orientada por el proceso de concientización, cuyo énfasis es el respeto por el educando, por el conocimiento previo que éste trae consigo y por la adquisición de otros conocimientos que se van construyendo a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Los críticos de esta vertiente dirán que así se establece la permisividad; sin embargo, el respeto al estudiante y la reflexión del profesor acerca de su práctica pedagógica, su análisis, su revaloración y la creación de espacios innovadores no siguen por este camino; por consiguiente, tal posición no procede, cuando

Nosotros hablamos de ética y la postura sustantivamente democrática, porque la práctica educativa no es neutra; la formación humana implica opciones, rupturas, decisiones, estar a favor y ponerse en contra, a favor de algún sueño y en contra de otro, a favor de alguien y en contra de alguien. Y es exactamente este imperativo que exige el comportamiento ético del educador, y su necesaria militancia democrática le exige la vigilancia permanente de la coherencia entre el discurso y la práctica. No vale un discurso muy articulado en el que se defiende el derecho de ser diferente y una práctica que niega ese derecho. La naturaleza formadora de la docencia no podría reducirse al puro proceso técnico y mecánico de transferir el conocimiento; también consiste en hacer énfasis en la demanda ético-democrática del respeto al pensamiento, a los gustos, a los miedos, a los deseos, a la curiosidad de los estudiantes. Yo respeto, sin embargo, que el educador no está exento, como autoridad, de ejercer el derecho y el deber de establecer los límites, de proponer las tareas, de supervisar la ejecución de las mismas. Límites sin los cuales las libertades corren el riesgo de perderse en la licenciosidad de la misma manera como, sin los límites, la autoridad se desvía y se convierte en autoritarismo (Freire, 1997: 39).

Por lo que vimos hasta aquí, la formación del educador reflexivo es muy importante, no sólo porque éste recupera su propia identidad como educador, sino porque enriquece la práctica pedagógica a través de "... la reflexión sobre su propia experiencia", sobre la de su mundo vivido (Zeichner, 1993: 17). Igualmente, la formación reflexiva de los educadores tiene que estar allí con el entender político que éstos se permiten, y esta comprensión lleva al esclarecimiento de las dimensiones oscuras que resultan del acercamiento del hombre con el mundo, posibilitándole una lectura siempre crítica de su realidad dinamizada por la transformación de su práctica pedagógica, en otra reelaborada, repensada (Freire, 1980: 27).

## **II. LOS OBSTÁCULOS A LA PRÁCTICA DEL EDUCADOR REFLEXIVO**

Entre los puntos principales que impiden la práctica del profesor reflexivo podemos enumerar cinco, a saber: a) la continuidad de la racionalidad técnica y mecánica irreflexivas, b) el uso de respuestas "preparadas" para los problemas diarios, c) la comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo, d) la perseverancia del no en la práctica reflexiva y e) no discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo.

### **a) La continuidad de la racionalidad técnica y mecánica irreflexivas**

Muchas veces el profesor quiere construir una relación de diálogo con sus alumnos y se propone incluso crear espacios alternativos que lo hagan reflejar su práctica, modificándola, porque el nivel de satisfacción profesional que ella produce no es significativo; sin embargo, tales esfuerzos son obstaculizados por la inseguridad en la aplicación y la coexistencia con lo "nuevo" (porque lo nuevo causa "impactos" y los impactos implican reflexión crítica y movilización en el sentido de transformación o superación de paradigmas anteriores), con lo cual la práctica técnica se centra algunas veces en modelos teóricos, otras en "la experiencia de éxito" de colegas y aun en los informes de experiencias difundidas por la literatura científica.

### **b) El uso de respuestas "listas" a los problemas diarios**

La respuesta estereotipada basada en la rutina, característica del sentido común, sin una reflexión a fondo, limita las oportunidades creativas en la resolución de problemas, disminuye el universo del profesor y del alumno como seres creativos y empobrece la producción de conocimiento que podría generarse por esa situación. En este sentido, Enricone (1999: 89) observa que la cotidianidad del profesor es compleja y constituye una sucesión de decisio-

nes que necesita equilibrio y reflexión para ser administrada con justicia en el momento correcto. De esta manera, la realidad de la clase no se restringe a problemas específicos que puedan explicarse por una única teoría objetiva y ser resueltos por estrategias y reglas fijas; más allá de eso, porque esta realidad introduce la relación profesor-alumno basada en la subjetividad de una interacción social, cognoscitiva y afectiva y, por consiguiente, con carácter divergente o inesperado.

#### **c) La comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo**

Entender la definición y la práctica del profesor reflexivo como una técnica que el educador puede tomar de un libro para su acción o simplemente como un beneficio para ser adaptado y aplicado a una realidad dada, es una incongruencia que desconcierta el sentido real de la práctica reflexiva. También es muy común confundir la actitud reflexiva con la arbitrariedad del “todo se puede”, del “no establecer límites”, lo que genera un clima de libertinaje en clase y expresa negligencia e irresponsabilidad en la organización de la práctica educativa. Organizar la práctica pedagógica bajo el prisma de la reflexión-en-la-acción, no es ni será sinónimo de permisividad o de reduccionismo; por el contrario, implica un proceso de perfeccionamiento, para volverla dinámica, creativa y agradable.

#### **d) La perseverancia del no en la práctica reflexiva**

El entusiasmo por la práctica reflexiva debe ser trabajado por el profesor reflexivo de una manera constante, evitando que la falta o la disminución de la perseverancia le desanimen, porque no siempre podrá conseguir el aprovechamiento esperado en cierta actividad o situación problematizadora. Esto se debe a que el problema pedirá una práctica reflexiva basada más en el proceso, que quizá necesite revisión y, por lo tanto, no esté centrada en el factor de tiempo, sino en la maduración de esta misma reflexión-de-y-en-la-acción. Por lo tanto, se concluye que sólo hay un buen aprovechamiento de la práctica cuando se cree y se persiste en el objetivo, como si se siguiera las huellas para la emancipación propia y del otro.

#### **e) No discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo**

El ostracismo pedagógico se siente cuando el educador no comparte su experiencia con la colectividad. Si no se desarrolla este “compartir”, la práctica reflexiva se comprometerá en serio, ya que es horizontal: profesor-alum-

nos-profesores-coordinación pedagógica, etc. Este momento del “compartir reflexivo” es un espacio excelente para el apoyo mutuo y para el cambio de ideas, no en el sentido de motivar “la adopción de experiencias ajenas”, sino para que el educador analice cómo va su práctica; por esta razón, este

[...] riesgo que corremos de caer en “la ilusión” del desarrollo educativo es la insistencia en acentuar la reflexión en la práctica individual de cada profesor en su clase, o en sus alumnos, olvidándose de las condiciones sociales que influyen en la enseñanza de este profesor. Esta tendencia individualista niega a los profesores la confrontación y la transformación de los aspectos estructurales que determinan su acción educativa, lo que los lleva al aislamiento profesional (Guerra, 1999: 95).

### III. LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO UNA NECESIDAD

La práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador, pues le permite el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo relacionado no sólo con los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, sino también con la manera en que pueden ser trabajados estos problemas en la cotidianidad de su realidad educativa.

La educación reflexiva en la formación del educador debe pasar indudablemente por la criba de una formación concreta, que le ayude a construir herramientas siempre innovadoras para trabajar el proceso pedagógico. Esta formación, por consiguiente, debe tener solidez teórica y práctica; al mismo tiempo debe permitir el cuestionamiento permanente de la manera como se está procesando esta formación. Así, esta necesidad debe ser mucho más discutida, mucho más vivida en los cursos de formación de profesores. Entonces, la práctica reflexiva deberá

[...] desarrollar en el profesor o en el futuro profesor el compromiso de buscar la transformación de la sociedad. Sólo así el profesor logrará enfrentar la situación que se presenta en la cotidianidad de la escuela y superarla. Es decir, si él tiene ese proyecto de encontrar los caminos para enfrentar la situación concreta, cotidiana, entonces conseguirá mirar más adelante. Pero, si se queda con esta visión de que “para ser profesor” hay que preocuparse sólo por ser técnicamente cada día más competente, perdiendo de vista la lucha por la transformación de las condiciones de la escuela y de la sociedad, termina perdido en lo cotidiano, volviéndose un ejecutor de órdenes, siempre siguiendo una “cartilla”, una pauta curricular o un libro de texto sin ninguna reflexión (Guerra, 1999: 75).

La reflexión de la propia práctica, la organización y la reorganización de las acciones, las observaciones e incluso la reflexión crítica, deben caracterizar la vida y la necesidad de este profesor en formación, quien cree que el ser humano es sobre todo humano y necesita crecer, crear, cuestionar, opinar y, en consecuencia, su práctica pedagógica debe encontrarse dentro de esta razón.

En este sentido, la práctica reflexiva es un proceso de liberación porque permite al educador desprenderse de "los modelos convencionales" cristalizados en su historia escolar y su práctica pedagógica. Sin embargo, observamos que este proceso no se da de manera gratuita, pues romper interiormente con un paradigma hasta ahora reificado, como ya afirmamos, causa impacto que muchas veces generan inseguridad. Pero, es a partir de ahí donde su práctica pedagógica política dormida se hace militante y la comprensión mecanicista de la historia, la comprensión reductora del futuro a algo inexorable (Freire, 1997: 13), se sustituye por una comprensión dinámica que hace posible ver el mundo como un espacio creativo, en construcción, un espacio abierto a la reflexión.

#### **IV. LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

Reflejar la práctica reflexiva no es medir el grado de éxito o de fracaso del proceso, pero sí revalorar el compromiso con esta opción; por esta razón, la reflexión de la práctica reflexiva demanda este paso. Así el educador reflexivo debe cuestionarse siempre:

- a) ¿Mi clase es un espacio de reflexión, un espacio creativo?, si no, ¿qué pautas de la realidad de esta clase se me presentan para que yo pueda hacerlo?
- b) ¿Me dispongo a perseverar, a creer en la educación como emancipadora del hombre y vehículo de su transformación, de su creatividad?
- c) ¿Soy yo un agente que comparte su realidad, viviéndola en la colectividad?
- d) ¿Mi práctica pedagógica ha sido coherente con lo que divulgo?
- e) ¿Tengo reelaborada la dinámica de mi práctica pedagógica como autodescubrimiento del mundo para mí mismo y mis alumnos?

La reflexión de la práctica pedagógica es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora, transformadora; finalmente, es un momento de reexamen, de toma de decisiones, transformando el hacer pedagógico en un

proceso enriquecedor, significativo, donde el alumno y el profesor puedan siempre crecer como sujetos en formación.

## V. LOS PUNTOS BÁSICOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

La práctica reflexiva aproxima al educador a su realidad, dándole el instrumental posibilitador, no sólo de movilización de su actividad didáctica, de cómo enseñar, sino también y, principalmente, para convertir al educador y al alumno en sujetos activos del proceso educativo que se da por la interacción, por el respeto, por la solidaridad, por la reflexión de la práctica pedagógica. En este sentido, estamos de acuerdo con Geraldi, Messias y Guerra (1998: 249) cuando apuntan que:

- a) “La constitución de una nueva práctica siempre exigirá una reflexión sobre la experiencia de vida escolar del profesor, sobre sus creencias, posiciones, valores, imágenes y juicios personales...”. Y el modo de colocar tal reflexión permitirá al profesor analizar cómo su práctica reflexiva está haciendo las reformas necesarias para el crecimiento tanto personal y de su clase, como de su escuela.
- b) “La formación educativa es un proceso que se da durante toda la carrera y empieza mucho antes de la llamada formación inicial, a través de la experiencia de vida”. En esta formación el profesor deberá entender ese proceso, ya no como algo terminado, sino como el espacio posibilitador de aprendizajes vivos, dinámicos, para sí mismo y para el otro.
- c) “Cada profesor es responsable de su propio desarrollo”. El profesor reflexivo, independientemente de cómo se procesó su graduación, debe intentar mejorar todos los días porque el conocimiento, además de no ocupar espacio, es generador de su reflexión-en-la-acción. Crecer duele, demanda esfuerzo, aplicación, exige creer que la educación es una práctica liberadora.
- d) “Es importante que el proceso de reflexión ocurra en grupo para que se establezca la relación de diálogo”. En el espacio de reflexión con sus pares, con los padres, con la coordinación pedagógica y, en fin, con todos los involucrados en el proceso educativo, el profesor obtiene el respaldo para trabajar su realidad; es decir, el diálogo que le posibilitará subvencionar ricamente su práctica pedagógica.
- e) “La reflexión se alimenta de la contextualización sociopolítica y cultural”. El trabajo disociado de la realidad contextual del país, de la escuela y del educando es la postura del profesor no comprometido con el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Entonces, la posición del profesor reflexivo reflejará una práctica que no es ajena al mundo en que vive.

## **VI. LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA COTIDIANIDAD DEL EDUCADOR**

La práctica reflexiva debe estar presente en la cotidianidad del profesor como algo nuevo, dinámico, en construcción, y como un proceso no unilateral porque en su enfoque multidimensional el profesor no sólo enseña a aprender, sino que también él aprende a enseñar con sus estudiantes, con otros profesores, con las situaciones vividas, discutidas, con las preguntas y respuestas que resultan de situaciones problematizadoras diversas. En suma, él aprende con la socialización de los saberes y tal disposición debe ser el punto central de su práctica diaria. Por consiguiente, el profesor, como agente facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje despierta y hace posible el despertar de los sujetos participantes en este proceso, posibilitando también, a través de su práctica, la realización de lecturas del mundo innovadoras, tanto como la obtención de contribuciones significativas de vida para la vida.

## **VII. CONCLUSIÓN**

Partiendo del análisis e interpretación de su propia realidad, la reflexión-en-la-acción, como prefiere Schön (1992) o la práctica reflexiva, tal y como la tratamos aquí, es una de las herramientas del profesor para trabajar a través de iniciativas, de varias lecturas de la realidad, y del cuestionamiento constante de su propia práctica, entre otros aspectos.

La práctica reflexiva no debe confundirse con la permisividad; por el contrario, ésta se caracteriza por tres niveles diferentes de reflexión o análisis de la realidad vivida: a) la técnica (no con el énfasis mecanicista del hacer irreflexivo), b) la práctica y c) la crítica. El primer nivel está relacionado con las acciones explícitas (el hacer instrumental: hacer preguntas, caminar en la clase, motivar la clase, desafiarla, etc.); el segundo nivel corresponde a la planificación y la reflexión sobre lo que se va a hacer, y a la vez incluye la reflexión en el conocimiento de la práctica pedagógica de carácter didáctico; y en el tercer nivel se hacen las consideraciones éticas, pasando por el cedazo de la propia práctica, de las impresiones y repercusiones contextuales y de los progresos, así como de las posibilidades y los límites de orden social, cultural, político e ideológico del sistema educativo (García, 1992: 63).

Por lo tanto, la formación del profesor reflexivo ocurre en el espacio de la búsqueda, en el espacio de la educación compartida, en el espacio de la solidaridad, donde su práctica sigue esta tónica orientadora, coherente con el compromiso asumido.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ENRICONE**, Délcia *et al.* “A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos”, en *Educação*, año XXII, núm. 38, Porto Alegre, 1999, pp. 85-98.

**FREIRE**, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo, Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*, São Paulo, Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

**FURLANI**, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso*, São Paulo, Cortez, 1997.

**GARCIA**, Carlos Marcelo. “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”, en Antonio Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

**GERALDI**, Corinta M. G.; M. Glória Messias y Miriam D. S. Guerra. “Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas”, en Corinta M. G. Geraldi, Dario Fiorentini y Elisabete M. A. Pereira (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*, Campinas, Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

**GUERRA**, Miriam Darlete Seade. *A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades*, Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

**MIZUKAMI**, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*, São Paulo, EPU, 1986.

**MORIN**, Edgar. *Ciência com consciência*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

**SCHÖN**, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos”, en Antonio Nóvoa (org.) *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

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