

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática como Proposta de Formação Continuada para Professores de Matemática da Educação Básica

Vilma Rinaldi Bisconsini¹

RESUMO: propõe-se, neste trabalho, a organização de grupos de estudo e pesquisa como opção de formação continuada para professores de matemática em que os participantes são concebidos como professores críticos reflexivos e pesquisadores de suas práticas, onde seus saberes são compartilhados coletivamente, mas que também buscam na teoria, fundamentação para tais ações. Apresenta-se a experiência do Grupo de Estudo em Educação Matemática de Assis Chateaubriand.

Palavras-chave: grupo de estudo; educação matemática; professor crítico reflexivo.

Introdução

A formação continuada é um debate premente no contexto educacional atual e este trabalho se propõe enriquece-lo no sentido de aprofundamento e entendimento de como o grupo de estudo e pesquisa se insere neste debate, concebendo seus participantes como professores reflexivos críticos e pesquisadores de suas práticas, refletidas coletivamente, potencializando o processo contínuo de formação dos professores de matemática. Na seqüência apresenta-se a experiência vivida pelo Grupo de Estudo em Educação Matemática de Assis Chateaubriand - GEEMAC, o qual busca fundamentar-se e organiza-se nesta perspectiva da formação contínua e também em função da percepção de que os cursos de capacitação com modelos prontos em que

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e coordenadora do Grupo de Estudo em Educação Matemática de Assis Chateaubriand – GEEMAC.

os professores têm o papel passivo e reprodutivista, não dá conta de responder às necessidades reais de fundamentação teórico-metodológica para a atuação em sala de aula e de atuação num contexto educacional que são reflexos das contradições culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade em que estão inseridos.

Nesta discussão, o grupo de estudo e pesquisa se insere dentro do processo de formação continuada e que proporciona troca coletiva das experiências, onde professor constrói e reconstrói seus conhecimentos pedagógicos e onde há espaço para o debate teórico. Assim, o grupo de estudo e pesquisa se apresenta com uma proposta digna de ser avaliada como uma das opções mais adequadas de formação continuada, embora muitos obstáculos ainda se impõem para a sua realização, seja de ordem institucional, dos sistemas educacionais e da organização dos próprios professores. À luz desta reflexão é que propomos para discussão, a organização, ampliação e valorização dos grupos de estudo e pesquisa, destacando seu potencial no reconhecimento dos saberes e experiências docentes, que podem proporcionar a emancipação intelectual, a reaproximação da fundamentação teórica e pedagógica dos professores de matemática, mas não só destes, como em todas as áreas da educação básica. Esta proposta precisa ser reconhecida e valorizada pelos sistemas educacionais que teriam o papel de legitimar e dar condições e estrutura a esta opção de formação continuada, pelas universidades públicas que atuariam de forma não determinística, mas trabalhariam colaborativamente como parceiros nas reflexões teóricas e práticas junto a estes grupos que se organizariam em função do compromisso, interesses e necessidades dos professores de matemática.

Por que da opção pelo grupo de estudo e pesquisa?

Formação continuada dos profissionais da educação é um desafio relativamente novo, considerando as transformações monumentais que a sociedade contemporânea vem vivenciando e conseqüentemente a educação.

Esse desafio tornou-se mais evidente a partir da LDB 9394/96, quer queira ou não, legalizou um outro olhar para a educação.

O fator preponderante que está determinando a busca pela formação continuada é a percepção de que os modelos atuais de formação inicial ou continuada de professores de matemática não estão correspondendo às necessidades educacionais, visto que há inúmeros cursos de capacitações, aperfeiçoamentos, seminários, palestras, mas percebe-se que os professores de matemática continuam tendo problemas na sua atuação em sala de aula, sejam de conteúdos, metodológicos, didáticos, de relacionamento, de fundamentação teórica, de compreensão da realidade educacional. Enfim, notamos situações diversas de procura por um caminho mais tranqüilo e seguro para a atuação em sala de aula. Nos Referencias para a Formação de Professores (2002, p. 41) são destacadas a heterogeneidade e descontinuidade das ações de formação permanente:

[...] as práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras -, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem se constituem num programa articulado e planejado como tal.

Outro problema evidenciado dentro da formação contínua é a restrição à atuação dos professores apenas à sala de aula, não permitindo a participação efetiva destes no debate da construção coletiva da proposta pedagógica da escola, no planejamento da própria formação em serviço, onde são desconsiderados suas posições e necessidades, seus saberes e experiências, onde o que prevalece é uma concepção de formação autoritária por parte dos sistemas educacionais, cabendo aos professores o papel passivo e receptor de informações e executores de métodos e técnicas de ensino pensado por outros especialistas, ou no sentido contrário, os professores tem que assumir individualmente e isoladamente sua formação continuada, nesse sentido Fiorentini argumenta (2000, p. 310):

O papel atribuído ao professor do ensino fundamental e médio, nos processos de inovação curricular, tem oscilado, historicamente, entre dois extremos: num, o professor vê-se reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento, por meio de cursos de atualização, do que foi produzido/pensado pelos especialistas; noutra, temos o professor que luta por autonomia intelectual/profissional que o habilite a atuar como agente ativo/reflexivo que participa das discussões/ investigações das inovações curriculares que atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo.

Um outro aspecto a ser considerado dentro dos moldes de capacitação vigentes é o conflituoso e dicotômico dilema entre teoria e prática. Os professores normalmente se decepcionam com determinados cursos de atualização, e se colocam na defensiva de que uma coisa é teoria e outra é a prática. Consideram que muito do que se tem nesses cursos não é transposto para a prática, ou seja, a teoria não tem contribuído com a prática, tão pouco, esta prática tem se alimentado da teoria, estabelecendo-se aí contradições inconcebíveis para a educação. Essas evidências não são muito difíceis de serem constatadas, basta apenas recordar há alguns cursos, em que a maioria dos professores teve a oportunidade de participarem, o quais foram consideradas excelentes propostas teórico-metodológicas – muitas destas, resultados de pesquisas acadêmicas -, porém passado algum tempo depois da participação dos professores nestes cursos, percebe-se que pouco fica ou reflete no cotidiano de sala de aula, o fracasso educacional continua sendo constatada nas avaliações dos sistemas e no desenvolvimento dos estudantes. As práticas parecem ser guiadas pelas experiências e não por conhecimentos expostos/propostos por estranhos. Os professores sentem que os conhecimentos teóricos os ameaçam, como aponta Elliot (*ibidem*, p. 310):

são elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas da produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas. Esta reivindicação da qualidade dos especialistas só é evidente em relação ao conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que utilizam para coletar e processar informação sobre as práticas. Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informação

dos professores como fundamento de seus juízos práticos... negam sua cultura profissional, a qual define a competência docente como uma questão de conhecimento prático intuitivo, adquirido de forma tácita através de experiência... Submeter-se a uma 'teoria' é negar a validade do conhecimento profissional baseada na própria experiência.

No decorrer da formação inicial e de todo histórico escolar, os professores de matemática sempre estiveram submetidos a um modelo de ensino voltado apenas para a reprodução dos conhecimentos matemáticos, dentro de uma concepção academicista de ensino – acreditamos que ainda não totalmente superada -, enquanto que a preocupação e o compromisso com as dimensões didático-metodológicas, filosóficas, psicológicas e sócio-culturais da educação matemática eram relegadas a planos secundários, quando não ausentes. Estes tão poucos faziam parte das exigências para contratação destes professores (*ibidem*, p. 313):

Até pouco tempo, [...] a formação de professor e a seleção de novos professores centravam foco quase que exclusivo no conhecimento que ele deveria possuir acerca de sua disciplina. As questões de ordem pedagógica ou relativa à prática docente eram pouco valorizadas. [...] as diferentes perspectivas histórico-epistemológicas de organização e sistematização das idéias e conceitos, não eram problematizadas nem exploradas tanto pela pesquisa acadêmica quanto pelos formadores e selecionadores de professores.

Também, decorrente dessa concepção, parte dos professores de matemática estão voltados apenas para os conteúdos a serem ensinados, percebemos que estes resistem, não reconhecem a necessidade de envolverem em outras dimensões do processo educativo, estão propositadamente alheios às discussões teórico-metodológicas e epistemológicas de ensino, do complexo processo ensino-aprendizagem, das contradições, influências e determinações da realidade social, da importância do contexto histórico-cultural e de tomarem conhecimento de novas pesquisas educacionais, do mito de que o professor de matemática não gosta de ler e produzir. Estes são dilemas estabelecidos no momento histórico da educação brasileira. São contradições e conflitos que se

estabelecem entre professores de matemática que concebem esta como uma ciência pura e acabada e as pesquisas em Educação Matemática que propõe mudanças neste quadro, denotando um distanciamento e resistência entre os Professores de Matemática e a Educação Matemática enquanto área de conhecimento.

A proposição de Grupos de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática - GEPEMs como caminho possível para a formação contínua, parte da concepção do professor que produz saberes decorrentes da prática docente, que pensa deliberadamente e toma decisões diante de desafios que se impõem na ação, mas não só durante, mas *a posteriori* sobre suas experiências, problematizando-as, o que entendemos como uma reflexão crítica sobre a ação. Se este professor faz inquéritos na e sobre a ação com critérios, criticidade e compromisso, podemos dizer que concebemos o professor como pesquisador das suas práticas. Porém, embora pareçamos ser tendenciosos em relação a essa concepção – professor reflexivo na e sobre a ação -, ressaltamos que em si, esta não é uma proposta redentora na formação continuada, valendo destacar a crítica feita por Pimenta (2002, p. 22):

Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? [...] E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam.

Conscientes das observações feitas por Pimenta e Libâneo², onde a primeira faz crítica ao conceito de *Professor Reflexivo* e o segundo critica os reducionismos a certas tendências teóricas comuns no pensamento pedagógico brasileiro e analisa o conceito de *reflexividade* e formação de professores. Ambos fazem críticas muito pertinentes, principalmente ao trazer a

² Recomendamos a leitura dos textos citados destes autores, pois muito contribuem para o desvelamento da visão ingênua na interpretação destas tendências teóricas.

ausência de criticidade presentes nestas propostas teóricas, mas não deixam de destacar as contribuições destas para o processo de formação contínua.

Os GEPEMs se inserem neste debate, na tentativa de superação do problema da individualização do processo de formação continuada. Os estudos em grupo não se detêm apenas às práticas, na medida em que buscam fundamentação teórica e nos momentos em que as reflexões são feitas coletivamente, e ao trazer a baila à organização dos GEPEMs, nos abrimos para as contribuições de outros olhares. Os estudos e pesquisas aqui propostos deverão ser desenvolvidos na perspectiva crítica reflexiva, numa clara opção por uma educação como ação social e crítica da realidade. Refletir é uma capacidade intrínseca do homem, mas o “como” refletir é uma determinação social, portanto, partimos da concepção em que os grupos de estudo e pesquisa se organizam na perspectiva da emancipação intelectual. O entendimento sobre a pesquisa aqui proposta, é colocada no sentido de que os professores de matemática ao se organizarem em grupos, seus saberes, experiências e práticas sejam objetos de estudos refletidos criticamente, o que tendemos a nos aproximar do que propõem Carr e Kemmis (*ibidem* p. 328):

A ‘pesquisa-ação emancipatória’, por sua vez, ocorre quando o grupo de praticantes assume coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento/transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Aqui, o próprio grupo de professores assume a responsabilidade de emancipar-se das amarras da alienação, da falta de auto-realização e da injustiça social.

A concepção de pesquisa para os GEPEMs é aquela que reconhece o valor dos saberes e conhecimentos como construção e reconstrução refletidas criticamente e que busca nas pesquisas acadêmicas, fundamentação e orientação teórica. Portanto, partimos do pressuposto de que uma formação continuada pode ser desenvolvida coletivamente, valorizando os saberes dos professores (*ibidem*, p. 322):

Embora o saber seja pessoal e evolua com o tempo e a experiência, ele é *cultural*, isto é, constitui-se ‘pela interação com os outros membros da nossa cultura’. O nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros.

Feitas estas argumentações, não deixamos de reconhecer todos os obstáculos e limitações que se impõem para a concretização destes grupos como discutiremos a frente, mesmo assim, os GEPEMs se mostram como um dos caminhos mais promissores que vislumbramos como formação continuada para os professores de matemática.

Diante dos problemas levantados e das proposições feitas neste debate, restamos buscar, como é da natureza humana, caminhos que amenizem tais anseios e o horizonte mais promissor que surge é a organização de grupos de estudos e pesquisa

Assim pensando, propomos a organização, reconhecimento e valorização de grupos de estudo e pesquisa em educação matemática com professores da área, como uma possibilidade de formação continuada que poderá dar conta, se apoiada pelos Sistemas Educacionais, pelas Universidades Públicas, pela SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática e pelos Professores de Matemática de responder às necessidades urgentes do contexto educacional.

A experiência: GEEMAC

Histórico: O Grupo de Estudo em Educação Matemática de Assis Chateaubriand – GEEMAC nasceu da experiência vivenciada no VII Encontro Nacional de Educação Matemática, que aconteceu no Rio de Janeiro em 2001. Urge a necessidade de organizar-se enquanto grupo, em função de perceber que os debates ocorridos naquele evento e nas pesquisas dentro da área de Educação Matemática deveriam ser compartilhados com nossos pares nas suas bases. Nasceu também de experiências, necessidades, compromisso e de uma motivação intrínseca de alguns professores de matemática, que não satisfeitos com a situação e com o que nos era oferecido em termos de formação continuada, decidimos nos organizarmos em grupo em nível regional.

Filosofia: o GEEMAC concebe que a educação matemática é muito mais do que ensinar alguns conhecimentos matemáticos e de que educar pela matemática é uma ação complexa, carregada de compromisso e de visão crítica da realidade. A Matemática reúne conhecimentos que através da educação deve contribuir para a formação integral do sujeito entendido como ser social.

Participação: do GEEMAC participam espontaneamente e regularmente sete professores³ atuantes na educação básica. Os encontros acontecem quinzenalmente com flexibilidade nesta periodização, procurando atender as necessidades de todo o grupo.

Organização: os trabalhos do grupo são organizados por temas eleitos de acordo com o interesse e necessidade de atuação em sala de aula dos membros do grupo, e são organizados de modo que esgotado um determinado tema, elege-se outro e assim sucessivamente. O critério de seleção do tema orienta-se em busca do aperfeiçoamento da didática e da metodologia para o ensino e aprendizagem da matemática, fundamentados em novas discussões teóricas que superem o ensino academicista de matemática.

Metodologia: freqüentemente revisitada pelo grupo é a *Resolução de Problemas*. Uma metodologia amplamente discutida, mas pouco compreendida e aplicada. Busca-se fundamentação teórica nas últimas pesquisas divulgadas nas revistas especializadas em Educação Matemática. A prática do grupo é de debates sobre as experiências vividas em sala de aula, reflete-se sobre estas com base nos estudos realizados e, novamente e sucessivamente se reflete criticamente esta prática, sempre no sentido de tentar compreender o que e como estamos desenvolvendo nossa prática. A opção pela metodologia de *Resolução de Problemas* é um esforço na tentativa de romper com as determinações de velhos paradigmas e do incomodo de perceber a baixo

³ Arlene Piovan Caretta, Débora Rodrigues Vieira, Irene Ap. Carvalho, Maria de Lourdes Veroneze, Mariene Gomes Mota Picoli, Rosymeire Ap. Cueto Assumpção e Vilma Rinaldi Bisconsini.

rendimento do ensino da matemática, que traz como consequência o exclusão educacional e social.

Desafios: o GEEMAC tem encontrado dificuldades em delimitar os estudos de modo que oriente o grupo a buscar mais objetivamente a compreensão e superação dos tantos problemas que envolvem a educação matemática enquanto prática, do aprofundamento teórico das questões estudadas, da formação contínua do grupo. Este está buscando se estruturar e se caracterizar como *Grupo de Pesquisa*, caminha-se neste sentido, enquanto que os estudos desenvolvem-se numa prática reflexiva crítica e coletiva, entendida como uma busca pensada, planejada, o que se caracteriza como uma postura de pesquisa.

A preocupação imediata enquanto grupo, é a formação enquanto profissional da educação comprometida com a educação matemática, numa perspectiva crítica reflexiva e emancipatória. Não há, ainda, produção publicada dos trabalhos do grupo, esta é uma meta, que para ser alcançada, exigirá amadurecimento e desenvolvimento da cultura de produção, reconhecimento pelo grupo em valorizar os próprios saberes, considerar a possibilidade de produzir coletivamente e romper as barreiras das exigências dos meios publicitários e acadêmicos, assim, estaríamos contribuindo com outros grupos. Estas são limitações intelectuais e burocráticas impostas para que se desencadeiem tais iniciativas.

Realizações: embora, ainda falte objetividade para os trabalhos do grupo, realizamos ações como organização do encontro de professores atuantes de 1.^a a 4.^a série para discutirmos as tendências para o ensino da matemática a partir de reflexões sobre os PCNs.; oficina sobre os conhecimentos básicos – cabri geométre; participação e apresentação desta proposta de grupo de estudo no Encontro Estadual de Educação Matemática em 2002; dois membros do Grupo entraram no mestrado, turma 2003 e realizamos desde o início, vinte e cinco encontros.

Obstáculos: o GEEMAC tem caminhado independente, uma busca solitária e nesta, muitas dificuldades têm se apresentado, e que vale serem ressaltadas, para que não passamos a idéia ingênua de que independentes sobrevivemos, isentando outros – sistemas educacionais, instituições, universidades, ... - do compromisso com a formação continuada dos professores de matemática, cabendo a estes sua parcela de responsabilidade. Assim, destacaremos apenas alguns destes obstáculos que mais emperram o processo de formação contínua feita através de grupos de estudo e pesquisa, embora tenhamos convicção do potencial especial na formação dos professores de matemática e de outras áreas do conhecimento:

1. Falta de disciplina e determinação por parte dos integrantes do grupo e um líder para que esteja articulando e motivando os encontros;
2. Há uma distância enorme entre os professores de matemática e as pesquisas e produções em educação matemática, dificultando o debate entre práticos e acadêmicos.
3. Falta de reconhecimento e legitimação dos grupos de estudo e pesquisa pelos sistemas educacionais que não reconhece estes grupos como opção de formação continuada, não oferecendo condições e estrutura mínima para sua realização;
4. A motivação intrínseca de cada participante é uma questão obscura, o que nos levam a questionar: que motivos e que estratégias usar para manter-se e crescer enquanto grupo? O que fazer para as pessoas se envolverem definitivamente com um problema tomado para si?
5. A organização, sistematização e delimitação do que estudar. Como delimitar o que estudar e pesquisar? Como produzir? Como socializar?

Como publicar? Quais incentivos para publicar? Disponibilidade de tempo para tais objetivos?

6. Como fazer ser reconhecido e ampliado os trabalhos do grupo, a ponto de beneficiar outros professores, envolver os Sistemas Educacionais, as Universidades Públicas e a SBEM, no sentido de apoiar e valorizar a idéia de grupo de estudo e pesquisa como proposta de formação continuada? Como fazer ser reconhecida uma idéia na qual acreditamos? Como vencer os obstáculos evidenciados acima?

Objetivos: ao trazer para debate e compartilhar nossa história, nossas fraquezas, conquistas e obstáculos, temos os seguintes objetivos:

1. Propor aos Sistemas Educacionais, às Universidades Públicas, à Sociedade Brasileira de Educação Matemática e aos Professores de Matemática a organização de GPEMs - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática como opção de formação continuada na educação básica, com vista a superar as deficiências dos modelos atuais de capacitação, diminuir a distância entre os Professores de Matemática e as pesquisas em Educação Matemática, priorizando uma prática refletida crítica e coletivamente.
2. Proporcionar ao professor de matemática que atua na educação básica, tomar para si sua formação continuada, oportunizando construir novos conhecimentos e compartilhar saberes e experiências, avançar em reflexões teóricas num processo coletivo de formação contínua.
3. Estabelecer vínculo entre os GPEMs, as Universidades Públicas, a Sociedade Brasileira de Educação de Matemática e com Grupos de Pesquisa, para fortalecimentos destes grupos e para que o princípio da teoria-prática se estabeleça e assim, o professor de matemática atuante na

educação básica se aproxime e participe das pesquisas acadêmicas em Educação Matemática.

4. Estabelecer relação e troca de experiência com outros grupos como forma colaborativa de formação continuada, estabelecendo redes entre os Grupos, podendo estas ser presenciais ou à distância.⁴
5. Organizar Encontros, Seminários, Fóruns com os GPEMs que visem fortalecimento destes através de trocas de experiências.

Conclusão

Ao suscitar tal debate, tem-se a expectativa que outros abracem tamanha tarefa, que acreditem e empenham esforços para concretização e florescimento de muitos outros Grupos de Pesquisa e Estudo em Educação Matemática não só entre professores de matemática, mas em toda a educação básica, formando uma grande rede de professores pesquisadores e reflexivos críticos de suas próprias práticas, que seus saberes sejam reconhecidos e valorizados, assim como, que estes professores de matemática também reconheçam o valor do trabalho acadêmico, numa concepção de educação como uma ação social, que independente dos níveis de ensino que atuem, tenha essa mesma visão e desencadeando novas atitudes e comportamentos em relação à educação matemática enquanto prática e enquanto área de conhecimento que pode reconhecer os trabalhos destes, bem como oferecer subsídios para a formação continua dos professores de matemática.

⁴ Proposição inspirada nos trabalhos desenvolvidos pela Rede Interlink, Grupo coordenado pelo Prof.^a Dr.^a Miriam Pentead Godoy, pesquisadora da UNESP, Rio Claro. Maiores informações podem ser obtidas na *home-page*: <http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/interlk/index.html> .

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ivan A. Oficinas de Produção em Ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: TIBALLI, Eliana F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. 2. ed. Brasília: 2002.

FIORENTINI, D.; SOUZA Jr. Arlindo J.; MELO, Gilberto Francisco A. (2000). Saberes Docentes: Um Desafio para Acadêmicos e Práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. pp. 307-335.

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

PÉREZ GÓMEZ A. I. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: Diferentes Perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002.