

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

THE PEDAGOGICAL TRAINING OF SUPERIOR EDUCATION TEACHERS: SOME APPROACHES.

Noeli Prestes Padilha Rivas*
Karina Mello
Conte Alzira Marques
Maria Alejandra Iturrieta Leal**

A finalidade deste texto é refletir sobre a formação pedagógica do docente para a educação superior. Faz parte de uma pesquisa, de cunho qualitativo, sobre a prática pedagógica do professor universitário que estamos realizando no âmbito na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, sob a responsabilidade do Grupo de Apoio Pedagógico da USP – GAP. Focalizamos neste trabalho a formação do professor nos cursos de Pós-Graduação, stricto sensu, principalmente nas disciplinas relacionadas ao Programa de Formação Pedagógica – PAE/USP. Utilizamos como instrumentos avaliativos a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com alunos pós-graduandos e coordenadores dos programas. Os resultados apontam que há uma diversidade de programas de pós-graduação entre as unidades da Universidade e revelam: criação de disciplinas específicas para o desenvolvimento de técnicas e temas didáticos; carga horária e créditos diferenciados; acompanhamento regular das aulas na graduação envolvendo monitorias, preparação de material didático e elaboração de projetos; programas de palestras e conferências convidados. No atual momento estamos investigando os benefí-

* FFCLRP/USP/DPE . Correo electrónico: noerivas@ffclrp.usp.br

** FFCLRP/USP/DPE/GEPEFE/RP.

Correos electrónicos: karina_conte @yahoo.com.br, alziramarques@netsite.com.br, alejandra@netsite.com.br

cios do programa ao aluno pós-graduando como futuro docente e mediato ao sistema de ensino na graduação. Para isto, estamos analisando os relatórios finais dos cursos e procedendo as entrevistas com alunos, para identificar os elementos potenciadores que contribuem para a formação pedagógica destes alunos .

Formação Docente - Formação Pedagógica -Professor Universitário

This papers aims at reflecting on pedagogical of superior education teachers. It belongs to a qualitative research on the pedagogical practices of university teachers that we are carrying out in the Sao Paulo University (USP), Ribeirao Preto Campus, under the responsibility of the USP Pedagogical Support Group (GAP). We focus this work on the teacher training in the post graduate courses, especially in the disciplines related to the Pedagogical Training Program (PAE/USP). We use documental analysis and semi-structured interviews with post grade students and program coordinators as assessment tools. The results show that there is a diversity of post grade programs in the University units and reveal: creation of specific disciplines for the development of didactic techniques and subjects; differentiated credits and time dedication; regular class attendance at grade level involving monitories; making of didactic material and projects; seminars programs and invited conferences. We are currently studying the benefits the post grade program provides to the students as future teachers, and on the short term to the teaching system at grade level. In order to do this, we are analyzing the final reports of the courses and interviewing students to identify the potentiating elements that contribute to the pedagogical training of these students.

Teacher training - pedagogical training - university teacher



I - Introdução

A finalidade deste texto é refletir sobre a formação pedagógica do docente para a educação superior. Faz parte de uma pesquisa sobre a prática pedagógica do professor universitário que estamos realizando no âmbito na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, sob a responsabilidade do Grupo de Apoio Pedagógico da USP - GAP. Focalizamos neste trabalho a formação do professor nos cursos de Pós-Graduação,

stricto sensu, principalmente nas disciplinas relacionadas ao Programa de Formação Pedagógica - PAE/USP.

Encontramos-nos neste início do século XXI, em um momento em que ocorrem mudanças profundas tanto na estrutura de ensino na universidade como em sua posição e sentido social, fortemente marcado pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. (Cunha, 2006). O questionamento sobre a finalidade da universidade - sua crise de identidade, a dicotomia entre sua função de profissionalizar e produzir conhecimento, a crise de autonomia perante o estado, a sua organização interna frente às demandas externas, massificação e progressiva heterogeneidade dos alunos, a redução de investimentos, nova cultura de qualidade, novas orientações na formação, incorporação de tecnologias de comunicação e informação, formação de professores e novos sistemas de gestão constituem-se em elementos basilares neste atual cenário universitário.

Estudos recentes sobre a profissionalização do professor frente às novas mudanças propositadas pelas legislações atuais, apontam a preocupação com um quadro que se destaca no âmbito profissional mais amplo, inserindo essa temática num contexto de crise, na medida em que estas não têm valorizado a prática docente desses profissionais, bem como o reconhecimento do papel da escola (superior e ou básica), como instância aprendiz de si própria e formativa dos profissionais que nela interagem.

O movimento de educadores, entidades institucionais e sindicais da década de 1990, constitui-se num período cheio de contribuições extremamente férteis ao campo da formação de professores, seja do ponto de vista legal ou do ponto de vista teórico-metodológico. Mas, a valorização e construção da identidade do professor continuam com pouca ou nenhuma articulação com uma política que ofereça condições favoráveis de trabalho, associando sua profissionalização, aqui entendida, como o reconhecimento do professor como ser humano e como profissional sensibilizado e estimulado para o seu autodesenvolvimento. A formação, que não é neutra, exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do "éthos acadêmico", que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa.).

Os programas de pós-graduação, locus privilegiado dessa formação, tendem a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta o domínio do conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. A primeira perspectiva está relacionada às demandas decorrentes da conjuntura socioeconômica, necessitando de profissionais cada vez mais qualificados e com perfis de formação mais flexíveis. A segunda perspectiva está ligada à concepção original de associação entre ensino e pesquisa e ao caráter mais cultural que profissional.

No início dos anos de 1999, uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior-CAPES - passou a tornar obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando curso de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível. A quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino.

Na USP, o equivalente a essa preocupação reside na iniciativa da Reitoria da Universidade de introduzir, em 1991, um Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-PAE/USP¹, com o objetivo de aprimorar a formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária. Este Programa consta de duas etapas: a preliminar, denominada de "Preparação Pedagógica" e uma posterior de "Estágio em Disciplina de Graduações", ambas com duração de um semestre letivo.

A etapa de Preparação Pedagógica², objeto de nossa investigação, assume diferentes características dependendo da forma que a Comissão do PAE de cada unidade a estrutura. Em linhas gerais esta Etapa pode ser desenvolvida através de:

¹ Pela Portaria PAE GR Nº 3588, de 10 de maio de 2005 (DOE) de 11/5/2005, a Preparação Pedagógica deverá ser realizada, preferencialmente, antes do Estágio Supervisionado em Docência, permitindo-se a realização de ambas as etapas paralelamente.

² Diretrizes do PAE (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino), Portaria PAE GR Nº 3588 de 2005.

- a) Uma disciplina de pós-graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do ensino Superior.
- b) Um conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do ensino Superior.
- c) Um Núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores.

A Etapa de Estágio Supervisionado em Docência caracteriza-se por participação em seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organização e participação em plantões para elucidar dúvidas e aplicação de provas e exercícios. De acordo com a Portaria da Reitoria, o Estágio, com carga horária de 6 horas semanais será desenvolvido, exclusivamente, em disciplina de graduação.

Nesse sentido, este projeto tem como objetivos:

1. Identificar, no âmbito das unidades de ensino e pesquisa que compõem a Universidade de São Paulo/ Campus Ribeirão Preto, as modalidades de atividades de preparação pedagógica desenvolvidas pelos programas de pós-graduação (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas), a partir de 2000, bem como fornecer subsídios que contribuam para o aperfeiçoamento destes Programas, no que concerne à preparação pedagógica do professor universitário.
2. Analisar o currículo (os Programas de Disciplinas) e as propostas de atividades relacionadas à etapa de Preparação Pedagógica.
3. Investigar o sentido da profissionalidade docente com os alunos - estagiários do Programa PAE.

II - O sentido e a relevância da formação do professor universitário

A crescente internacionalização de pesquisas sobre a formação de professores constitui-se um dos grandes avanços nas últimas décadas.

Considerado como uma área de pesquisa relativamente nova, tem atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores norteamericanos, europeus e latino-americanos. A problemática em si nunca tinha sido tão explorada como nos últimos tempos. Estudiosos da área têm denotado a enorme vastidão e fertilidade de questionamentos, resultantes de vários estudos e alguns resultados de pesquisas, que demonstram cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar. Assumindo que um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização. Vários autores têm investigado esta temática da formação, dentre os quais destacamos Altet (2001), André et al.(2001), Beillerot (2001), Cunha (2006), Charlot (2005), Contreras (2002), Gatti (2004), Giroux (1997), Masetto (1998), Morosini (2000), Nóvoa,(1992), Pimenta & Anastasiou (2002), Sacristán (2002), Schön (2001),Tardif & Lassard (2005), Zeichner (2000), etc. Da mesma forma que as pesquisas na formação dos professores têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da escola uma mudança/ inovação quanto ao seu papel, qual seja, a de uma instituição organizacional aprendente, entendida como um terreno fértil à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam. de pesquisa muito diversificados, daí a postura de flexibilidade.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade e este tem sido um dos fatores explicativos do aumento progressivo de Programas de Formação Continuada nesta área, porque, segundo pesquisas realizadas a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e atuação docente e demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (Pimenta e Anastasiou, 2002; Cunha, 2006; Tardif, 2002). Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relaciona-

mento com os alunos. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores. Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam.

Por outro lado, consideremos a questão do ensino. É preciso reconhecer que, do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas a um pesquisador, no sentido estrito dessa palavra. Já é de conhecimento da academia que muitos bons pesquisadores não conseguem ter o mesmo nível de qualidade na docência. O que se espera dos professores, em qualquer nível de ensino, como assinala André (2001, p. 58), é que “assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade.”

Dessa forma, o docente tem a tarefa de transmitir conhecimentos, de recriar conhecimentos de seus alunos, de fazê-los partilhar de uma cultura geral e da especializada, com seus fundamentos, linguagens e lógicas próprias. A atividade docente no cotidiano exige decisões imediatas, que passa pela relação professor-alunos, relação com o saber, por aspectos comunicacionais e afetivos de grupo, além dos racionais, em um processo de formação de pessoas. Na pesquisa, a relação tem como eixo um problema em investigação, e a preocupação é com um novo conhecimento. É preciso situar a importância da relação do professor/aluno com o saber. Como conjunto de questões, a problemática da relação com o saber nos remete a uma certa concepção do sujeito (que deve ser o horizonte de qualquer pesquisa sobre a relação com o saber, qualquer que seja o conhecimento estudado).

Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Nos cursos (stricto sensu) de

formação de professores (mestrado ou doutorado), a questão do possível exercício da docência em nível superior é praticamente deixada de lado, enfatizando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, *o que torna insuficiente essa formação para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica* (Gatti, 2004, p. 433). Desafios não faltam, pois, para a concretização da idéia de formação básica ou continuada do professor pesquisador para atuar na educação superior.

Conforme Pimenta & Anastasiou (2002), nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. O docente universitário não se prepara para ser docente universitário, ele se prepara para ser pesquisador, para o trabalho docente não existe uma preparação, na maioria dos cursos.

Em contribuições mais recentes (2002), Tardif e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Os autores concluem

Que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos (...) bastante diversificados, provenientes de fontes variadas. (2001, p.213 apud Cunha, 2006.p.26).

Portanto, os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representavam baixo prestígio acadêmico, ou seja, saberes pedagógicos, alicerçados na cultura e na construção da profissionalidade docente.

III - O sentido, relevância e protagonismo do professor para a Educação Superior

A expressão "professor pesquisador" comporta significações, não havendo consenso sobre o conceito, bem como quanto aos desafios metodológicos para sua formação. O desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de propostas educacionais que valorizam uma formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, mas "*em uma perspectiva que reconhece a capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas*" (Pimenta & Anastasiou, 2002:264). Foi a partir da epistemologia da prática que as expressões "reflexivo", "professor crítico reflexivo", "professor pesquisador", "professor investigativo", "desenvolvimento profissional do professor" ganham importância no campo das pesquisas sobre formação de professores. Schön (2000) defende esse novo paradigma como elemento fundamental destinada à mudança das práticas, através da "*reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*". Zeichner (1992) a partir do professor reflexivo chega ao "*professor pesquisador*". Giroux (1988) rejeitando a tentativa de redução dos professores a meros técnicos, contrapondo-se as idéias reprodutivistas, propõe o "*professor intelectual*". Nóvoa (1992) amplia a compreensão deste e aponta também como perspectiva de formação, o professor "*crítico-reflexivo*", onde o professor seja capaz, através da reflexão da sua prática, aprouver-se de um pensamento autônomo não só da sua prática, como também desta com a escola, a sociedade em que vive. Para isso, Nóvoa (1992:25), considera como imprescindíveis três processos que devem se fazer presentes na formação docente: "*produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)*".

No contexto dessas novas idéias, urge como necessário e imprescindível, a mudança e inovação das práticas escolares, não mais como no princípio da racionalidade técnica, que estabelece como alguns princípios, via de regra, a tarefa a alguns que pensam e outros que executam a prática docente. Sob esse prisma, evidencia a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre escola e universidade, as políticas públicas descontextualizadas das necessidades inerentes ao ensino e da escola. Validar essas ações requer, antes de tudo, contar com a efetiva adesão dos professores na reversão do processo vivido até hoje, esquivando-se dos controles burocráticos e técnicos das reformas educativas, a partir da compreensão que estes venham a ter sobre o processo de constituição da sua identidade profissional.

IV – Pesquisa e Ensino: novos parâmetros da formação docente

O papel da pesquisa educacional é um dos componentes centrais da ação docente. O próprio conceito de pesquisa acomoda grande variedade de atividades. No caso, ao discutir o papel da pesquisa na formação e no desenvolvimento do professor que atua na educação superior – seja na sua especialidade, seja da própria docência – parece que é necessário conceituar pesquisa, *elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial* (Gatti, op.cit.p.435).

Beillerot (2001) propõe seis critérios que poderiam ser usados para estabelecer uma seleção entre atividades a serem ou não consideradas como pesquisa. Propõe que essa discriminação pode ser feita em dois níveis. O primeiro nível exigiria o preenchimento de três condições: a produção do conhecimento novo, procedimento de investigação rigoroso e a comunicação/discussão dos resultados. No segundo nível, configurariam: introdução de uma dimensão crítica e reflexão sobre as fontes, métodos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática. O autor salienta que há gêneros de pesquisa muito diversificados, daí a postura de flexibilidade.

Na pesquisa, a relação tem como eixo um problema em investigação, e a preocupação é com um novo conhecimento. É preciso situar a importância da relação do professor/aluno com o saber. Como conjunto de questões, a problemática da relação com o saber nos remete a uma certa concepção do sujeito (que deve ser o horizonte de qualquer pesquisa sobre a relação com o saber, qualquer que seja o conhecimento estudado. Nesta relação com o saber, o papel do professor será, então, de desafiar, estimular os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso só se fará em um *clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequado para processo de pensamento críticos e construtivos* (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 215).

Outro desafio na Educação Superior está relacionado com a triangulação entre a docência, a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente. Cada um dos ângulos tem suas especificidades, como por exemplo: a pesquisa na especialidade alimentando a docência e esta sendo mo-

vida e transformada tanto pelo exercício dessa pesquisa como pelo exercício da pesquisa de sua própria ação docente, com fundamento em uma concepção sobre o pedagógico.

Concordamos com Gatti (2004) quando ressalta que a formação do professor universitário não pode prescindir de uma formação em pesquisa e, até, em pesquisa de diferentes áreas que confluem em seu campo específico. Mas, simultaneamente, esse professor precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática e que propiciem a ele, seja na formação básica ou em formação em serviço/continuada, a possibilidade de agregar conhecimentos que promovam o desenvolvimento da pesquisa pedagógica para a compreensão e aperfeiçoamento de sua ação como professor.

V - A construção de caminhos para a formação docente : algumas aproximações

Os resultados apontam que há uma diversidade de programas de pós-graduação entre as unidades da Universidade ao adotarem o deliberado pelo PAE, quando de sua criação em 1998. As análises revelam: criação de disciplinas específicas para o desenvolvimento de técnicas e temas didáticos; carga horária e créditos diferenciados; acompanhamento regular das aulas na graduação envolvendo monitorias, preparação de material didático e elaboração de projetos; programas de palestras e conferências convidados. No atual momento estamos investigando os benefícios do programa ao aluno pós-graduando como futuro docente e mediato ao sistema de ensino na graduação. Para isto, estamos analisando os relatórios finais dos cursos e procedendo as entrevistas (com alunos representantes de cada curso). Após esta coleta, organizaremos o material por categorias de forma que possamos identificar os elementos potenciadores que contribuem pra a formação pedagógica destes alunos, futuros docentes universitários.

VI - Referências

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRINOUD, P. et al. (2001). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

- André, M.P. et al. (Org). (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus.
- Beillerot, J. (2001). *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.
- Contreras, J.(2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez editora.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa (Portugal): Dom Quixote.
- Cunha, M.I. (org). (2006). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Gatti, B. (2004). Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: Barbosa, R.L. (org). *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Giroux, H.A. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Masetto, M. (org). (1998). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus.
- Nóvoa, A. (Coord.) (2000). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. (Org.) (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Sacristán, G. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, S. G. & Ghedin. *Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Schön, D. (2001). *Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis, R.J: Editora Vozes.
- Zeichner, K. M. (2000). Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. Belo Horizonte (MG): *Revista Presença Pedagógica*, v. 6, n. 34, p. 5-15.