



FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM DEBATE: PAUTA E RECOMENDAÇÕES PARA DISCUSSÃO

DISCUSSION ON TRAINING AND PROFESSIONALIZATION OF PROFESSORS: AGENDA AND
RECOMMENDATIONS FOR DISCUSSION

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN DEBATE: PAUTA Y
RECOMENDACIONES PARA DISCUSIÓN

Valter Soares Guimarães

Doutor em Educação pela USP. Professor da Universidade Federal de Goiás

João Ferreira de Oliveira

Doutor em Educação pela USP. Professor da Universidade Federal de Goiás

• **Resumo**

Os autores discutem questões da teoria e prática da formação e profissionalização de professores, procurando situá-las no contexto das políticas educacionais em curso no país. O trabalho tem como finalidade estabelecer um diálogo acadêmico com os agentes da área, além de apontar algumas perspectivas de solução para problemas enfrentados, sobretudo pelas instituições educativas que formam professores.

Palavras-chave: Professores. Formação. Profissionalização.

• **Abstract**

The authors discuss theoretical and practical issues of training and professionalization of professors, seeking to place them in the context of the educational policies in use in the country. The work has as purpose to establish an academic dialogue with the agents in the area, as well as suggesting some prospects for solutions to the problems faced, particularly by educational institutions training professors.

Keywords: Teachers. Graduation. Professionalization.

• **Resumen**

Los autores discuten cuestiones sobre la teoría y práctica de la formación y profesionalización de profesores, intentando encajarlas en el ambiente de las políticas educativas en marcha en el país. El trabajo tiene como finalidad establecer un diálogo académico con los agentes del área, además de indicar algunas posibilidades de solución para los problemas enfrentados, sobretudo por las instituciones educativas que forman profesores.

Palabras-clave: Profesores. Formación. Profesionalización.

A reflexão, vivência e investigação acerca da formação de professores, sobretudo na universidade, e das condições de atuação e de profissionalização docente no Brasil permitem estabelecer uma pauta básica e algumas recomendações para uma agenda fundamental de discussão na área. As questões que envolvem o professor e sua profissão, tais como: formação inicial e continuada; *locus* da formação; prática docente; profissão docente; desenvolvimento profissional; valorização da profissão; profissionalização, profissionalidade e profissionalismo vêm adquirindo centralidade nas reformas e políticas educacionais, nos sistemas de ensino, nas instituições formativas e nas discussões, reflexões e investigações da área.

Contudo, esse destaque que as questões relativas ao professor vêm adquirindo não é algo recente. Numa referência à nossa história educacional mais recente, pode-se dizer que iniciou há pouco mais de vinte anos, quando constatamos um significativo e gradativo aumento de pesquisas e publicações sobre a formação de professores, especificamente em nosso país. Parece pertinente destacar três aspectos ou momentos recentes da história da educação nacional que possibilitam caracterizar e compreender este aumento da atenção às questões relativas ao professor.

O primeiro, não por acaso coincidente com o processo de abertura política do Brasil, pode ser caracterizado pelo descrédito de estudiosos da área educacional para com o perfil da pes-

quisa educacional predominante até o início dos anos 80. Descrédito manifesto, principalmente, na insatisfação com as abordagens de pesquisa educacional então adotadas, com as explicações apresentadas para fenômenos cruciais da educação escolar, tais como fracasso e evasão (LÜDKE e André, 1986; OLIVEIRA, 1993; PAIXÃO, 1993; GUIMARÃES, 2001) e com o baixo apoio dos conhecimentos, em geral prescritivos, da Pedagogia e da Didática para vida profissional do professor (CANDAUI, 1983). Neste período (final dos anos 70 e início dos anos 80) as discussões sobre a educação se intensificaram, coadjuvadas por interesses de renovação, antes contidos pela ditadura militar, e pela oportunidade de se contrapor às propostas oficiais¹ em relação à formação do professor. Na expressão de Guimarães (2001), este período

revestiu-se de grande importância como marco no processo de organização da comunidade educacional brasileira e de ampliação e consistência da produção científica na área da educação. Os rumos da formação de professores e o teor das discussões sobre reformulação curricular tiveram neste período uma referência fundamental (p. 61).

Um segundo momento pode ser localizado no início dos anos 90, tendo como marco uma ampla divulgação, no Brasil, de literatura estrangeira prove-niente, principalmente, da Espanha, França, Portugal e Estados Unidos que, embora receba várias denominações, pode ser identificada na expressão “pro-

fessor reflexivo”. Tal literatura foi introduzida em nosso país principalmente através da obra “Os professores e a sua formação”, organizada pelo autor português António Nóvoa (1992).

Mesmo que esta tendência investigativa apresente metáforas diferentes para a formação do professor (profissional crítico-reflexivo, intelectual crítico, professor pesquisador, profissional crítico...), há nela traços comuns, tais como: - a proposta de rompimento com a perspectiva aplicativa da teoria à prática, destacando a reflexão e a produção, pelo professor, de saberes necessários e válidos, face aos desafios da sua atuação; - destaque à chamada “epistemologia da prática”² como via de melhoria da formação; - afirmação da escola como *locus* de formação profissional do professor, entre outros.

Esta literatura, a par da adesão fácil e das críticas ferrenhas que passou a merecer, teve o mérito de alimentar a discussão sobre a formação de professores no Brasil.

No âmbito deste aumento de estudos e publicações sobre a formação de professores, começa a haver um certo destaque para investigações desenvolvidas nas respectivas instituições formadoras, sobre a atividade de formação que elas próprias desenvolvem. Este interesse no estudo da própria atividade formativa não é recente. Ultimamente com mais destaque, talvez inspirado pelas possibilidades ou impulsionado pela crítica às propostas da citada bibliografia estrangeira. O interesse em voltar a investigação da formação do-

cente para as atividades das próprias instituições, além de apontar uma característica da atenção à formação de professores, fornece novos ingredientes para sua teoria e prática da formação, além de indicar um certo movimento na direção da constituição de uma cultura³ de formação de professores em muitas instituições, de maneira geral, de nosso país. Este parece ser um terceiro aspecto ou momento da recente história da educação nacional que ajuda a caracterizar o referido destaque que as questões relativas ao professor passam a merecer.

É nesse contexto de aumento de estudos e pesquisas, de possibilidades e alternativas que esperamos contribuir com a reflexão e com o debate acerca das políticas para formação e profissionalização dos professores no Brasil. Os aspectos a serem abordados neste texto buscam estabelecer um diálogo afirmativo, sobretudo com os pesquisadores, com aqueles que lidam com a formação e professores nas instituições formativas e com os gestores responsáveis pelas políticas que envolvem esse profissional, sua profissão e o seu campo de atuação. Temos consciência do risco dessa ousadia, mas acreditamos que é preciso participar de forma ativa e propositiva do debate estabelecido, especialmente porque julgamos que os agentes universitários podem dar uma contribuição baseada na experiência de formação, com seus erros e acertos, e nos inúmeros estudos e pesquisas que foram e vêm sendo produzidos.

O LOCUS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A proximidade ou o distanciamento da licenciatura e do bacharelado organizados em institutos específicos ou não, como caracterizam as propostas de estruturação da formação de professores trazem suas vantagens e problemas específicos. A perspectiva aqui é de que tão importante quanto determinar o *locus*, é discutir uma perspectiva mais interdisciplinar para a formação do professor. Contudo, que o bacharelado e a licenciatura sejam assumidos como cursos distintos, contribuindo-se para superar o entendimento de licenciatura como curso sem

identidade, frágil teoricamente, sem pesquisa – atributos que lhe seriam conferidos pelo vínculo com o bacharelado. A aposta é de que, a partir do que os cursos têm de positivo e o contexto de abertura e flexibilidade se pode contribuir para ações embrionárias de interdisciplinaridade. De um modo geral, nas universidades públicas e, particularmente, nas federais, a eleição de um *locus* de formação, dificilmente seria constituído consensualmente. O que significaria mais alterar os problemas da formação de professores, do que melhorá-la.

O PAPEL DAS FACULDADES OU DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO

O conhecimento pedagógico-didático e sobre a formação de professores atribui a estas instituições destacado papel na construção de melhor formação dos professores, em conjunto com o trabalho formativo desenvolvido pelas licenciaturas. A perspectiva é de que as respectivas instituições assumam a formação de professores, cuja complexidade demanda a contribuição das várias áreas de estudo. O que é diferente das propostas em que predominam a postura de assessoria das Faculdades ou Departamentos de Educação aos cursos de licenciatura; papel que parece mais desagregar do que integrar a formação. É necessário questionar a importância de se buscar desenvolver formação pedagógica nos cursos de licenciatura, sem que nas disciplinas

específicas destes cursos se esteja imbuído deste objetivo. As Faculdades e Departamentos de Educação podem desenvolver importante papel na melhoria da formação de professores nas respectivas instituições, através, por exemplo, do oferecimento de disciplinas sobre a temática, principalmente nos programas de mestrados e doutorados, fomentando a constituição de grupos interdisciplinares de estudo e estimulando a pesquisa sobre a atividade formativa desenvolvida nas instituições, como já se verifica em muitas universidades. Esta parece ser uma via para propiciar desenvolvimento de uma cultura de formação de professores na instituição e de desenvolvimento de uma identidade para os cursos de licenciatura.

A QUESTÃO DO ISOLAMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Uma das constatações das pesquisas na área refere-se à maneira isolada como atuam os Cursos de Licenciatura, em relação à instituição formadora como um todo, no caso a Universidade. Esse isolamento parece propiciar a constituição de vícios na formação e diminuir a possibilidade de se atribuir uma identidade à formação de professores. Sem que os cursos se abdicuem de sua responsabilidade, torna-se necessária a discussão do isolamento da formação docente na instituição. Uma possibilidade é que a instituição/universidade estimule o arranjo de espa-

ços e processos para o intercâmbio de experiências de formação e de atuação profissional de alunos e alunas e, a partir daí, construção de parcerias entre os próprios institutos/unidades acadêmicas responsáveis pela formação de professores. Esse propósito está diretamente vinculado à defesa de que os cursos de licenciatura devem prover processos que contribuam para a identificação dos alunos com a profissão (traço subjetivo da profissionalidade) (GUIMARÃES, 2001), bem como aperfeiçoar as suas práticas formativas e construir uma cultura da formação docente.

A SELEÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR FORMADOR

Estas temáticas são praticamente intocadas em nosso país. Os concursos para professores que atuarão na licenciatura ou no bacharelado não são significativamente diferentes. O fato de atuar na licenciatura não modifica os critérios básicos para tais concursos, que adotam como requisitos a titulação e o conhecimento acadêmico na respectiva área científica. É necessário que em tais concursos pese também conhecimento, interesse pessoal e dados curriculares do candidato relativos à formação de professores. A preparação deste profissional se resume, em geral, a um curso introdutório ou a outras ações formativas isoladas, especialmente para todos os recém ingressos na instituição, sem avaliação dos desdobramentos de tais proces-

sos na atuação destes professores formadores, como acontece em muitas universidades. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) não estabelece exigências em relação à formação específica do professor de curso superior (Art. 66), menos ainda dos que atuam na licenciatura. Neste âmbito da formação do professor universitário, propõem-se dois aspectos, como já colocados: a discussão da formação (quando do ingresso na instituição) diferenciada para o professor da licenciatura e a necessidade de discussão de aspectos específicos, relacionados à atividade a desempenhar e à opção do profissional, a serem introduzidos nos concursos para os novos professores da licenciatura.

A ALTERAÇÃO DA ATUAL ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS E SUA APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS

Parece consensual a necessidade de revisão da estrutura predominante em nossos cursos universitários, que não contribui para uma relação interdisciplinar entre formação científica e formação do professor. A LDB traz já a exigência de ampliação da *prática de ensino* nos cursos de formação de professores. É urgente criar maneiras de organização curricular que favoreçam, ao mesmo tempo, maior contato dos alunos com a realidade profissional e o relacionamento entre a (nova) experiência profissional e a formação na respectiva ciência em que irá atuar. Um encaminhamento mais ou menos consensual é o entrelaçamento de disciplinas pedagógicas e específicas no decorrer do curso. Tais modificações, sem outras providências também apontadas neste trabalho, não melhorariam a formação do professor. Podem se constituir numa dissimulação da dicotomia e fragmentar ainda mais a formação. Este entrelaçamento poderia ser positivo se todas as disciplinas, sem se abdicar de seus conteúdos e métodos, assumirem a sua finalidade na licenciatura, que é formar o

professor. Não significa que as disciplinas de fundamentos, por exemplo, tenham que se envolver diretamente com o desenvolvimento de saberes profissionais. Mas, por exemplo, articular as questões da atuação profissional com o estudo nas disciplinas, também de fundamentos. Isto significa que as disciplinas, além de proverem os conhecimentos para que foram instituídas, façam interfaces também com a experiência dos alunos, apoiando sua atuação, ampliando a interpretação da realidade, possibilitando surgimento de alternativas de atuação e acompanhando os desdobramentos dos problemas e das decisões adotadas por eles no aprendizado da profissão. A constituição de processos semelhantes contribui para compreensão mais ampla da prática profissional e da teoria, para o desenvolvimento da capacidade de dialogar criticamente com a realidade e arranjar encaminhamentos mais adequados para a formação das crianças e dos jovens. Contudo, as alterações devem ser resultado dos entendimentos que os envolvidos têm sobre a formação, não como ponto de partida.

O ENSINO E A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES

Ainda é incipiente, como mostram muitas pesquisas, a concepção e o desenvolvimento de experiências de utilização dos recursos da pesquisa também com finalidade formativa. Predomina o entendimento de que o papel da pesquisa é produzir conheci-

mentos a serem utilizados na formação dos novos professores ou contribuir para que os alunos aprendam pesquisar os conhecimentos a serem ensinados no ensino fundamental e médio. A atuação profissional exige que o professor, além de pesquisar conteúdos e

melhores formas de ensiná-los, também avalie o contexto e tome decisões relativas à aprendizagem dos alunos. A formação inicial pode ter maior importância para o novo professor, neste processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimento e atitudes, mesmo que sabidamente iniciais, para problema-tizar a realidade, intervir e avaliar a própria atuação. Noutras palavras, existem saberes profissionais do professor que são razoavelmente generalizáveis (as bases conceituais para a compreensão da realidade, os saberes das disciplinas de estudos, os

saberes relativos ao planejar, organizar e avaliar o processo de ensino, dentre outros), mas que são utilizados em situações singulares. São saberes básicos, mas que não são prescrições. Atuar bem e aperfeiçoar a própria atuação exige saber manter um diálogo crítico com a realidade e com a própria atuação. Para tanto, o conhecimento e os aspectos práticos da pesquisa podem ser utilizados para formação do professor, à medida que pode propiciar-lhe o desenvolvimento de condições e convicções em relação à melhor compreensão da realidade, atuação e desenvolvimento profissional.

A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA – POR QUE NÃO COMEÇAR OUVINDO MELHOR OS ALUNOS?

De um modo geral, dois aspectos aparecem com muita propriedade quando se avalia a formação de professores que ocorre nas universidades, particularmente nas federais: o destaque à qualidade da formação teórica dos cursos e, ao mesmo tempo, o significado parcial desta formação para que eles se tornem professores melhores. Fazendo uma analogia, tem-se a impressão de que, para os cursos, a teoria constitui-se no centro que irradia círculos concêntricos tentando abranger e dar conta da formação; enquanto os alunos rendem-se a esta consistência da formação, mas é a partir dos dilemas profissionais, do conhecimento que têm da prática que dizem aprender a ensinar e é também a partir daí que avaliam os cursos de formação. Ao que parece, ouvir mais e

melhor os alunos pode ser uma maneira de construir entrelaçamentos da teoria e da prática. Como os alunos já se apóiam na experiência dos colegas, em geral mais do que na orientação dos professores, para resolverem suas dificuldades de início de profissão, pode-se ampliar esta prática de discutir a atuação e aprender a construir, coletivamente, alternativas para as dificuldades da profissão (GUIMARÃES, 2001). Embora seja somente ponto de partida, poderia dar mais sentido à fundamentação teórica ampliar o entendimento da profissão e criar novas práticas, sem maiores riscos de se resvalar para narrações lineares, pela presença do professor formador na discussão. Mais do que sugerir uma técnica de ensino, o propósito é ampliar uma

prática já existente (o apoio dos colegas mais experientes) como aprendizagem da reflexão sobre a atuação. Não só os resultados desse processo podem ser positivos, como também o processo é conteúdo da formação, considerando-se o caráter também “ambiental”, de “evento” (MISUKAMI, 1998), assistemático e

pessoal (TARDIF, 1999) do aprender a profissão docente. A associação intencional de saberes profissionais e práticas formativas pode constituir-se numa via, nos limites das possibilidades da formação, para melhoria da profissionalidade e da profissionalização docentes.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O STATUS SOCIAL E ECONÔMICO DOS PROFESSORES COMO COMPONENTES DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização docente são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados na escolha da profissão, na forma de ingresso no campo de atuação, no acolhimento no local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida. A melhoria das condições de trabalho e a elevação do *status* social e econômico dos professores constituem-se elementos fundamentais do processo de profissionalização (NÓVOA, 1992). Isso precisa se dar efetivamente, por exemplo, por meio de planos de carreira e estatutos profissionais

adequados, estabilidade dos docentes e exercício da profissão a tempo integral ou como atividade principal, definição de parâmetros para ingresso na profissão que assegurem exercício qualificado da prática educativa, incentivo à formação continuada e ao aperfeiçoamento profissional. De um modo geral, os componentes da profissionalização docente indicam a necessidade de trabalho articulado entre instituições formativas e instituições contratantes dos sistemas de ensino, assim como maior intercâmbio e parcerias com as associações e sindicatos que lutam pela valorização dos professores. Desse modo, o trabalho pode tornar-se mais frutífero no estabelecimento de um diálogo que produza políticas, ações e práticas formativas que contribuam para a formação e profissionalização dos professores.

NOTAS

¹ Neste contexto são desencadeadas muitas discussões para reformulação dos cursos de formação de professores. A Faculdade de Educação/UFG teve uma atuação de destaque neste período que culminou com a reformulação, à época pioneira, do seu curso de Pedagogia. É

neste contexto também que surgem significativas instituições e eventos que congregam pesquisadores da área educacional.

² Compreendendo-se “epistemologia da prática” como “conversa reflexiva de um investigador com a sua situação” (Schön, 2000, p. 69) ou, numa expressão mais completa, como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados **realmente** pelos práticos em seu espaço de trabalho cotidiano para assumir a **totalidade** de suas tarefas” (grifos do autor) (Tardif, 1999, p. 9).

³ O termo cultura está sendo utilizado aqui num dos seus sentidos mais originais, com a conotação de “cultivo”, de “cultivar”. Assim, a expressão cultura de formação significa o aumento do empenho das instituições na discussão, elaboração e desenvolvimento de projetos próprios de formação de professores, diminuindo o traço de atividade secundária que muitas vezes caracteriza essa atividade no interior das universidades. Nogueira (2002), na pesquisa “A formação cultural de professor ou a arte da fuga”, discute vários conceitos de cultura, sua evolução, relações com a educação e civilização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: **VII ENDIPE**, v. II, Goiânia: 1994.
- _____. *et alii*. O papel mediador da pesquisa. In: **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**, 1997 (mimeo).
- CANDAUI, Vera, M.(org). **Magistério – construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomia da professorado**. Madrid: Morata, S-L- 1997.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e a sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: **Desmistificando a profissionalização docente**. PASSOS, I. e CUNHA, M. I. (orgs.). Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura**. Rel. de Pesquisa (mimeo), 2000.
- DICKEL, A. Que sentido há falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. *et alii* (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **Os professores e sua formação**. Nóvoa, A. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1998.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: **Os professores e a sua formação**. NÓVOA, A. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GUIMARÃES, V. S. **Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás**. FEUSP, 2001 (Tese de Doutorado).
- IMBERNÓN, F. **La formación del professorado**. Barcelona: Paidós, 1997.
- LIBÃNEO, J. C. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG – apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional. **CADERNOS da educação**, n. 01, 1994.
- LOUREIRO, W. N. *et alii*. **Egressos e formandos das licenciaturas da UFG**. Relatório de Pesquisa, 1998, (mimeo).
- LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: **VIII ENDIPE**, v. II. Florianópolis: 1996.

- _____. *et alii*. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & sociedade**, n. 68, 1999.
- MIZUKAMI, M. da G. *et alii*. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. **ANAIS do IX ENDIPE**, Águas de Lindóia-SP, 1998.
- NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. São Paulo: FEUSP (Tese de Doutorado), 2002.
- NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial de professores, 1996, (mimeo).
- PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In; ANDRÉ M.E.D.A. et. OLIVEIRA M.R.N.S. (orgs.) **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. 1999 (mimeo).
- ZEICHNER, K. M. **A formação de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.