



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 6 – Nº 13 - Janeiro - Julho 2011
Semestral

ISSN: 1809-6220

Artigo:

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES NOS CORREDORES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Autor:

Leonardo Germano Krüger¹
Hugo Norberto Krug²

¹ Mestre em Educação; Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria; Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campos de Frederico Westphalen Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM); leonardogk@gmail.com
Rua Coronel Niederauer nº 537/702 – Bairro Centro – Santa Maria – RS – CEP 97.015-127

² Doutor em Educação; Doutor em Ciência do Movimento Humano; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM); hkrug@bol.com.br; Rua Coronel Niederauer nº 537/702 – Bairro Centro – Santa Maria – RS – CEP 97.015-127

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES NOS CORREDORES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Resumo: O presente ensaio tem por objetivo tecer algumas reflexões acerca da ação na prática pedagógica educativa como requisito para a construção identitária na fase de formação inicial e continuada de professores de Educação Física Escolar, pois o “modo de ser” na profissão implica na intencionalidade e no desafio, como atividade concreta, para perceber a heterogeneidade, as diferenças, as divergências e o sentido dado às próprias ações e escolhas que os sujeitos vivenciam nas experiências na constituição dos caminhos da profissionalidade docente e nos atos ético-político vinculados à formação humana.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Identidade Docente; Educação Física Escolar.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT TEACHING: REFLECTIONS IN COURSE FORMATION FOR TEACHERS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Abstract: This paper aims to make some reflections about the action in practice pedagogical education as a prerequisite for identity in the construction phase of initial and continuous formation of teachers of School Physical Education, as the "way of being" in the profession implies the intent and the challenge, as concrete activity to understand the diversity, differences, discrepancy and direction given to own actions and choices that the subjects experience in the formation of experience professional ways of teaching and the ethical-political acts linked to formation human.

Key words: Professional Development.; Teaching Identity; School Physical Education.

NOS CORREDORES DA FORMAÇÃO...

A atualidade se apresenta como sendo o palco a partir do qual algumas questões necessitam passar por um processo de reflexividade epistemológica, antes dos discursos que nela interagem serem afirmados à realidade educacional. Mas, mais do que isso, vivemos em um período em que se abre a possibilidade para relações operantes, trabalhos coletivos e colaborativos buscando desenvolver o espírito de um sujeito constituinte, engrandecido pela descoberta e construção da sua identidade enquanto consciência pensante, de uma interioridade, de um “eu”.

Este momento, então, caracterizar-se-á pelo período de afirmação do sujeito, que, através da sua consciência pensante, estabelecerá uma ordem nos processos de representação da realidade e do imaginário docente. Tal acontecimento privilegia a instauração de uma determinada noção de subjetividade: o sujeito enquanto unidade, essência, permanência e universalidade. A formação da “pessoalidade” docente enquanto centro do sujeito a partir de noções como interioridade e essência, servem para caracterizar, identificar o que estamos chamando de sujeito (JARDIM, 2004).

Esta visão também propõe considerar os sujeitos, professores e futuros professores, que assumem na sua prática a capacidade da resignificação e da mobilização dos saberes a partir do que percebem e aprendem nas vivências experienciadas enquanto mediadores da sua vida pessoal e profissional, articulando-os aos saberes práticos, pedagógicos e científicos (KRÜGER; KRUG, 2009).

Já Anastasiou destaca que:

A relação hoje necessária entre os saberes científicos e pedagógicos passa pela análise dos saberes das experiências vividas nas instituições de ensino e nas salas de aula, tornando-as como ponto de partida e de chegada da reflexão e da construção processual como profissional docente (2002, p.86).

Assim, tendo como ponto de partida as idéias anteriormente mencionadas, o presente ensaio tem por objetivo tecer algumas reflexões acerca da ação na prática pedagógica educativa como requisito para a construção identitária na fase de formação inicial e continuada de professores de Educação Física Escolar.

ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS DIÁRIOS...

O desenvolvimento dos sujeitos em formação, especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física e dos professores das redes de ensino que estão envolvidos com o Estágio Curricular Supervisionado da Universidade Federal de Santa Maria, parecem estar, em nível abstrato, em busca da criação de “novos modos” de existência ou “modos de ser e estar” na profissão como concepção e filosofia pessoal e profissional. Embora sejam poucos os que têm e expressam esta pretensão, ela torna-se estimuladora no sentido de que os sujeitos em processo formativo demonstram-se preocupados com as exigências do âmbito social. Os movimentos realizados por eles, bem como as suas teorias implícitas, perpassam, da subjetividade individual a finalidade ou objetividade coletiva de uma profissão, ou melhor, perpassam a constituição dos caminhos da profissionalidade docente do professor de Educação Física Escolar.

Para compreendermos os caminhos da profissionalidade docente é preciso embasar a nossa prática pedagógica educativa (auto)formadora enquanto uma área de conhecimento, um campo de investigação com propostas de investimento que implicam, individual ou coletivamente, em experiências de aprendizagem relacionada ao que se faz no dia-a-dia do desenvolvimento profissional; do aprender a ser professor. Assim, o desenvolvimento profissional apresenta-se como uma evolução contínua das etapas da vida que se entrelaçam

na dimensão pessoal-profissional do professor no contexto de vida e no âmbito da organização do trabalho (MARCELO GARCÍA, 1999).

De igual maneira, Krüger e Cristino (2005) relacionam este aporte teórico à perspectiva da profissionalidade docente como a que define qual a posição que determinada profissão ocupa na sociedade a partir dos saberes e justificativas que sua atividade possui, bem como da trajetória formativa do professor relacionada com as atividades de investimento profissional que implicam em desenvolvimento. Isto é, aquilo que o professor compreende acerca das teorias está ligado à capacidade que tem de vincular os saberes com a sua experiência. Talvez seja esta experiência que poderá permitir transpor a natureza desvalorativa a ele e a própria Educação Física Escolar socialmente elegida. Mesmo assim, ainda permanece a dúvida do quanto à atividade docente está aquém da passividade e da autonomia crítica e política, necessária a não-reprodução, mas nos caminhos da reflexividade emancipatória.

Particularmente, tal dúvida, fica evidente nos instantes de marginalização que nos encontramos à construção de conhecimento, ou seja, nos momentos em que negligenciamos a nossa capacidade de transposição didática no exercício da nossa profissão, enquanto professores intelectuais dispostos a qualificar o contexto educacional, o que implica em não assumir uma postura ético-política diante as ações educativas, acadêmicas e profissionais nas opções realizadas no interior das relações socialmente construídas.

De qualquer forma, ao vislumbrarmos a educação, estamos sinalizando uma educação que não pode fundar-se em uma compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos. Não podemos ter na base uma consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas na consciência intencionada ao mundo em que a teoria e a prática não podem ser ativismo nem achismo, muito menos a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações no mundo e com o mundo (FREIRE, 2000).

Em nosso estudo realizado no campo da formação de professores (KRÜGER; KRUG, 2009), mencionamos a importância da consciente (in)formação dos princípios que compõem os projetos educativos institucionais atrelados ao processo de construção do conhecimento na realidade social, institucional e pedagógica. Para tanto, é preciso ter na base do projeto a singularidade experiencial de cada sujeito na coletividade, ora nos espaços de reflexão, discussão e aprendizagem, ora visando constituir uma intenção e “a-tua-ação” emancipatória. A intenção desta expressão “a-tua-ação” é enfatizar a necessidade de um olhar individual a “si mesmo”, assim como um olhar singular e da coletividade docente para “nós mesmos”. Enfim,

representa uma maneira para a reflexividade das propostas educativas e de como estamos nela inseridos, no desenvolvimento para ela, e dela conosco.

Neste sentido, alguns pontos são plausíveis e até mesmo reforçam certa redundância para pensarmos nas instituições educativas formadoras e nos professores: quais são os seus desafios e necessidades prementes? Quais e como são considerados os seus processos de atuação no desenvolvimento profissional na prática pedagógica? O que garante que a construção e implantação de projetos pedagógicos educativos se efetivem na prática? Como os professores planejam os componentes pedagógicos e desenvolvem os conteúdos para se transformarem em proposta de ensino que correspondam às atividades formativas dos projetos pedagógicos educativos? Que estratégias essas atividades contêm e como são avaliadas? (KRÜGER; KRUG, 2009).

Com isso, não queremos respostas imediatas, mas a articulação entre elas e um mínimo de comprometimento com a “evolução do fazer pedagógico” se faz necessário. Também, não estamos descartando as agressões e pressões diárias que as instituições e os professores recebem, como por exemplo, o cultivo do fazer das amarras da projeção instrumental ao saber porque fazer nas relações crítico-reflexivas, judicativas e teleológicas.

Ademais, o nosso intuito denota os eixos da profissionalidade docente. De acordo com Pimenta (2005), isso irá acontecer a partir da construção da identidade profissional e do significado social e profissional que iremos atribuir a ela. O significado de cada sujeito dentro do coletivo social e educacional contribui diretamente para essa construção, pois o mesmo dá à atividade docente o sentido de seus valores, do modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, dos saberes; do sentido que tem em sua vida ser professor.

Este conjunto de fatores cotidianos trata-se daqueles construídos e apropriados pelo aprendiz a professor e pelos professores ao longo de sua trajetória formativa, pessoal e profissional, resultante não somente da sua prática, mas da articulação teoria e prática, reflexão e experimentação. Não se trata do conhecimento teórico adquirido em cursos de formação inicial ou continuada que se tenta aplicar à prática, mas aos saberes que se originam na prática. Saberes estes que se integram e se constituem a ela, também sendo por ela reavaliados (KRÜGER; CRISTINO, 2005).

A pesquisa de Pimenta e Anastasiou (2002) mostra que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalidade continuada, entrelaçando diversos elementos, como os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Para Tardif (2003), esse conjunto de saberes é proveniente de diferentes fontes, sendo denominado de saberes plurais (da profissão, das disciplinas, do eixo curricular e da

própria experiência prática diária). Para o autor, os saberes plurais se integram às etapas da trajetória formativa do professor, apresentando-se como concepções que orientam a sua prática educativa. Logo, os saberes são heterogêneos, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor, o que é diretamente proporcional à construção identitária da profissão. Acreditando nessa premissa, diríamos que os saberes estão relacionados ao trabalho do professor e são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho.

Neste sentido, torna-se imprescindível para nós, professores, situarmo-nos enquanto pesquisadores da própria atividade docente a fim de participarmos na construção da profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteando a formação profissional não só para compreendermos e explicarmos os processos educativos dos quais participamos, como também contribuirmos na transformação da realidade educacional no âmbito da atuação nos projetos pedagógicos e organizacionais (RAMALHO, 2004).

De qualquer forma, além da pesquisa cotidiana da própria prática, o professor também estará criando possibilidades de auto-desenvolvimento reflexivo, passando a participar da tomada de decisões sobre o próprio trabalho, com maior responsabilidade profissional e com a capacidade de intervir com autonomia na organização institucional.

Ramalho (2004) interpreta o auto-desenvolvimento reflexivo em consonância com a formação profissional voltado à mudança, caracterizando como um processo interno gerado pela reflexão crítica, participação e auto-conscientização dos sujeitos educativos. Assim sendo, valorizam-se os aspectos subjetivos da pessoa-professor e do profissional-professor para os projetos profissional e institucional, tais como, suas atitudes e crenças, seus valores e ideais. No entanto, muitas vezes os professores ainda demonstram-se presos e limitados pelos condicionantes organizacionais criado pela sua própria objetividade.

Neste sentido, precisamos de um olhar intenso para nós e para a efetivação de estratégias formativas capaz de constituir “novos modos” de existência na vida, na profissão, seja na universidade ou na escola. Entretanto, em que pesem todos os avanços obtidos nos últimos anos, parece que a Educação Física Escolar ainda não é considerada uma profissão prestigiada. A sociedade não tem clareza sobre os serviços prestados pelo profissional da área, que por vezes é considerado como aquele que se preocupa apenas com o corpo, seja por motivos estéticos ou de saúde. Nesta concepção, muitas vezes exigem-se dela a aptidão física, o desempenho motor, uma imagem estereotipada e habilidades para execução de movimentos como credenciais para uma intervenção profissional competente.

O próprio profissional não apresenta uma identidade própria, pois quando questionado sobre a importância da Educação Física Escolar para a sociedade, ou sobre os objetivos do serviço prestado, afirma que seu trabalho visa a uma melhoria da saúde e da qualidade de vida das pessoas. Essas afirmações tão genéricas expõem a fragilidade e a falta de clareza dos profissionais sobre a especificidade da profissão na escola, haja vista que se espera, de muitas outras áreas, a contribuição para que objetivos tão complexos possam ser atingidos (KRÜGER; KRUG, 2006). Também, Andrade Filho (2001) comenta que em função do profissional da Educação Física ainda não gozar um sentimento de legitimação social e autonomia acadêmica que enseje auto-confiança pessoal e profissional, os cursos de formação continuam apontando mais a manutenção de uma tradição instrumentalizadoras do que para as rupturas formativo-culturais idealizadas.

Vislumbrando melhorar o *status* desse profissional chamado “professor”, alguns dos responsáveis pela produção acadêmica e científica da Educação Física Escolar, como os professores-pesquisadores, vêm, ao longo das últimas décadas, desencadeando um intenso processo de mudança nas concepções da área. Tanto a preparação como a intervenção profissional têm sido alvos de críticas e reflexões (KRÜGER; KRUG, 2009; 2006; KRUG, 2004; FREIRE; VERENGUER; COSTA REIS, 2002).

Situando mais especificamente a menção desses autores citados, parafraseamos Freire (2000), ao dizer que a maioria dos estudantes e professores em seu processo de formação apresenta um nível de consciência ingênua, que não consegue sequer reconhecer, ordenar e compreender a realidade complexa e contraditória do cotidiano escolar. Medina (1983) apontou esta situação como precariedade e fragmentação do processo de formação acadêmica dos estudantes e professores, admitindo, assim, que essa situação não se dá “por acaso”, mas ela vem sendo determinada historicamente.

Considerando que o comentário realizado por Medina fora no início da década de 1980, será que hoje esse quadro estaria alterando? Podemos buscar reconhecer isto na relação do nível de leitura, argumentação e produção de conhecimento de alunos e professores, nos projetos das universidades e escolas e seu desenvolvimento prático. Freire; Verenguer e Costa Reis (2002) ressaltam que imprescindível se faz, durante todo o processo de formação, propiciar condições objetivas para que os estudantes e professores avancem nas suas competências intelectuais, científicas, argumentativas, morais, éticas, políticas e pedagógicas para além das competências exclusivamente técnicas, sem descartá-las. Outrossim, enfatizar o processo de reflexão crítica coletiva à consciência do cotidiano e ação na prática pedagógica escolar.

Enfim, como enfatiza Zabalza (2004), é importante desfrutar cada componente pedagógico, aproveitando suas potencialidades para decodificar e entender melhor o que nos rodeia ou para expressar-se mediante a própria linguagem.

Concomitantemente, acreditamos que a busca de articulações das condições objetivas vivenciadas no dia-a-dia da escola e da universidade rumo ao desenvolvimento profissional docente tornam-se fundamentais para que a prática pedagógica transcenda a competência educativa e limitada que se percebe na simples capacidade de resolver situações-problema.

Direcionar o olhar para a busca da realização destas articulações trás à tona “as modas” e “regras sociais”, hoje, esteticamente estabelecidas pelo mercado de trabalho e pelo mundo midiático. Se nós desejamos que os sujeitos priorizem saberes docentes para além da concepção técnica e tradicional, que relações precisamos construir, como temática central da formação de professores, entre universidade e escola?

Sacristán (2002) lembra-nos que para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é só ciência, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, organizacional, pessoal e profissional.

A construção do profissional amparado por argumentos e com a capacidade de explicar o porquê da sua ação na prática pedagógica escolar também implica o fazer para além da sala de aula, remetendo-os às estratégias e articulações como forma de proporcionar espaços de reflexão sobre o aprendizado da docência, ou seja, de se perceber professor a partir da vivência experienciada em qualquer ambiente, seja escolar ou não-escolar, procurando tecer o elo nas relações de aprender a ser professor.

Os estudos de caso, biografias e autobiografias, os relatos narrados e escritos e as observações diárias da prática pedagógica são exemplos concretos da Educação Física Escolar que podem oportunizar, como relata Mizukami (1996), compreender a heterogeneidade, as diferenças, as divergências e o sentido dado pelos próprios sujeitos às atividades que desenvolvem enquanto professores.

Neste ínterim, ao realizarmos “leituras flutuantes” (BARDIN, 1977), estabelecemos conhecer e conectar leituras e narrativas da análise sobre a própria prática, invadindo impressões e decisões tomadas nela, o que, pouco a pouco, vai tornando mais precisa a compreensão das essências de alguns dilemas e perspectivas da Educação Física Escolar, como por exemplo, as possíveis inter-relações entre formação docente e o “como fazer” objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação, assim como o que acontece na sala de aula, entre outros.

Enfim, a análise do entorno vivencial pode permitir a interpretação para além do processo de ensino-aprendizagem, não se restringindo apenas ao entendimento do que ocorre no espaço da sala de aula, mas buscando a compreensão dos momentos que se estruturam e concretizam-se a partir da emergência de situações conflituosas e invasivas no cotidiano escolar.

ENCAMINHAMENTO FINAL

De maneira geral, a riqueza de conhecimentos presentes na formação professores e futuros professores de Educação Física Escolar e sua ligação universidade e escola no entrelaçamento das gerações – formadores e formandos; mercado de trabalho, escola e contexto sócio-político-econômico-cultural, por exemplo – trás a diversidade de concepções, crenças, valores, atitudes, escolhas e mudanças educacionais, e até mesmo a forma de ver a educação, que são períodos históricos diferentes e marcam a nossa trajetória de vida (KRÜGER; KRUG, 2006).

Neste cenário, temos a responsabilidade de contribuir na construção da nossa história, para um novo homem, para uma nova escola e, conseqüentemente, para uma nova sociedade, no mínimo diferente dos modelos reprodutores que marcaram a nossa infância e trajetória de vida na Educação Básica.

Ao falar da história, torna-se interessante conhecer um pouco da história da Educação Física Escolar e dos “nossos” alunos que, às vezes, não se conta – história que hoje pode estar sendo refletida nas nossas ações. É evidente que podemos, em médio e longo prazo, refletir sobre algumas barreiras enraizadas/arraigadas e segmentadas em nosso cotidiano historicamente estigmatizado (ordem, moral, saúde, ética, estética, discriminação, etc.).

Precisamos construir saídas alternativas nos cursos de formação de professores para que possamos interagir como protagonistas de uma nova história. Uma história construída com oportunidades de desenvolver a docência superando o ingênuo e valorizando as dimensões do entorno vivencial educativo. Portanto, é preciso ter claro que o processo educativo transcende ao mero domínio de competências técnicas para solucionar problemas vinculados à educação de resultados, pois se trata de um fenômeno intencional de extrema complexidade, revelando ser um ato político vinculado à formação humana, à “pessoalidade”.

Por toda a complexidade desta rede de interações, significa que ninguém se forma no vazio. A formação de professores supõe significados construídos nas vivências experienciadas e troca de aprendizagem. Ela exige momentos compartilhados. Krüger e Cristino (2005) destacam que a formação docente tem um efeito embriagante. Quando a alma é tocada por um

processo reflexivo, capacita o professor perceber, constantemente, a sua prática docente fundamentada por um olhar teórico e, principalmente, em uma prática reflexiva não solitária nem isolada, mas compartilhada e inserida nas relações sociais e institucionais, sob pressupostos explícitos nos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas, pois, quem sabe, a partir daí a própria ação docente pode virar encantamento!

Concluindo, afirmamos que o tema sobre o qual nos propomos a discorrer não foi aprofundado suficientemente. Mesmo assim, acreditamos que o mesmo pode contribuir para deixar um mínimo de curiosidade ou dúvida para ampliar o debate na área do desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física Escolar e suas inter-relações na tentativa de um elo entre o acontece e o que se faz dentro e fora da universidade e da escola, entre o aqui e o acolá... da auto-formação participada!

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G.C. Construindo a docência no ensino superior: relações entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E.G; SOUZA, C. de S. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANDRADE FILHO, N.F. de. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.23-37, mai., 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- FREIRE, E. dos S.; VERENGUER, R. de C.G.; COSTA REIS, M.C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, Barueri, a.1, n.1, p.39-46, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- JARDIM, A.F.C. Impessoalidade e modos de vida em Gilles Deleuze: breves considerações. **Revista Unimontes Científica**, Montes Claros, v.6, n.1, p.1-13 jan./jun., 2004.
- KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P.R. A formação docente tem um efeito embriagante. Quando a alma é tocada por ela, a cabeça não faz perguntas. Tudo é encantamento! Mas esse amor, de que ferida nasceu? **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.3, p.109-119, nov., 2005.

_____; KRUG, H.N. Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.1, p.51-70, 2009.

_____; _____. Desvelando a formação profissional através da percepção da trajetória acadêmica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, a.5, n.1, p.77-92, jan./jul., 2006. Disponível em: <<http://www.mackenzie.com.br/editoramackenzie/revistas/edfísica/>>. Acesso em: 05 agosto 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

MEDINA, J.P. **Educação Física cuida do corpo... e mente**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1983.

MIZUKAMI, M. da G.N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parceiras colaborativas. In: REALI, A.M. de M.R.; MIZUKAMI, M. da G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.285-314.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-34.

_____; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B.L. Um quadro paradigmático para a mudança: a propósito da formação e da profissionalização docente inicial. In: RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.17-96.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.81-87.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.