

# A aprendizagem da docência: um estudo focalizando professoras de séries iniciais do ensino fundamental\*

*Learning to teach: a study focusing on teachers in the early years of Fundamental Schooling*

Célia Regina de Carvalho\*\*

Josefa A. G. Grigoli\*\*\*

\* O presente artigo foi apresentado no X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/UNESP em Águas de Lindóia-SP.

\*\* Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Câmpus de Naviraí-MS. E-mail: celicarvalho@hotmail.com.

\*\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: j.a.grigoli@uol.com.br.

## Resumo

O presente artigo resulta de um estudo sobre o processo de aquisição de saberes profissionais no exercício da docência realizado com professoras de séries iniciais do ensino fundamental procurando investigar como acontece a aprendizagem da docência durante o exercício da profissão e identificar como a escola contribui para o processo de aquisição de saberes profissionais. Para a coleta de dados utilizou-se questionário semiestruturado, grupo focal e entrevista semiestruturada. O estudo demonstrou que a aprendizagem da docência envolveu a aquisição de saberes por meio da própria experiência em detrimento daqueles adquiridos com a colaboração de professores mais experientes em cursos de formação inicial e continuada ou pela troca de experiências, apontando para uma supervalorização da própria experiência.

## Palavras-chave

Formação de professores. Saberes profissionais. Escola.

## Abstract

This present article talks about the acquisition process of professional knowledge by teachers of initial years with the objectives: To investigate the acquisition process of professionals knowledge into the exercise of work; To identify which factors contributes or not to exchange experiences and the teacher's knowledge. It has been used the following methodological procedures: semi-structured questionnaire, focus group and interviews; The study showed-up that the teachers constructed new professional knowledge in their work. This process happened of a personal way valuing even more the new knowledge construction by

their experience that knowledge acquired in the initial formation and in teacher's development programs. Considering the results, improvement of methods of qualification and education in work that combines the exchange of experience and the teacher's reflection about the knowledge constructed by them in their work and the conditions that favoring this process.

### **Key words**

Teacher's development. Professional knowledge. School.

## **Introdução**

As pesquisas na área da formação de professores têm enfatizado a importância de a formação não se restringir apenas à graduação, mas contemplar também os conhecimentos adquiridos durante o exercício da docência. Desse modo, torna-se importante compreender como acontece a aprendizagem da docência no espaço em que o professor atua, como se dá a interação entre os professores, a troca de experiências e saberes e como a dinâmica da instituição escolar pode favorecer ou não este processo.

Os dados apresentados no presente artigo são resultantes de uma dissertação<sup>1</sup> de mestrado sobre o processo de aquisição de saberes profissionais no exercício da docência, envolvendo vinte<sup>2</sup> professoras regentes das séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas de Nova Andradina, estado de Mato Grosso do Sul. O recorte escolhido focaliza os seguintes objetivos: (a) investigar como acontece a aprendizagem da docência dos professores durante o exercício da profissão; (b) identificar os fatores existentes na escola que favorecem ou dificultam o processo de aquisição de saberes profissionais.

Para a coleta dos dados aqui analisados foram utilizados os seguintes recursos:

(a) questionário semiestruturado com as professoras das duas escolas investigadas; (b) grupo focal com as professoras da escola A; (c) entrevista semiestruturada com as professoras da escola B. Os dados coletados foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo visando identificar e caracterizar o processo pelo qual se dá a aquisição de saberes profissionais das professoras nas duas escolas investigadas.

## **A aquisição de novos saberes durante o exercício da profissão**

É recorrente o interesse em procurar entender como acontece a formação continuada em serviço. Isto se relaciona com a convicção de que a construção de novos saberes não deve estar separada do contexto no qual o professor está inserido. Além disso, a literatura da área tem evidenciado que o desenvolvimento dos professores não se restringe ao aspecto pessoal e profissional, mas ao se inserirem em um contexto passam a colaborar para o desenvolvimento organizacional da instituição à qual pertencem (NÓVOA, 1997; GARCÍA, 1997, 1999).

Vários teóricos têm direcionado suas pesquisas para essa temática (PIMENTA, 1999, 2002; BORGES, 2001, 2004; TARDIF, 2005). Quando os professores iniciam a docência, deparam com uma realidade dife-

rente daquela idealizada nos cursos de formação e necessitam construir novos saberes para desempenhar a atividade docente. Esses estudos convergem para a valorização do trabalho realizado por eles em sala de aula, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica que reduz os professores a simples executores de saberes e conhecimentos produzidos por técnicos e especialistas. Sob a ótica dessa nova vertente de investigação, o professor passa a ser considerado como “alguém capaz de definir e de melhorar as ideias pedagógicas que estão sendo veiculadas”, pois é capaz de “elaborar, definir e reinterpretar, na sua prática tais idéias”. Apesar desse modelo, possuem a capacidade de definir novos saberes baseados em sua própria experiência que lhes possibilita condições de gerir novas práticas (PIMENTA, 2002, p.11).

As ideias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) serviram de base para muitos estudos voltados para a questão dos saberes elaborados pelos professores no exercício da docência. O autor define o saber docente como sendo resultado do “amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2005, P. 36).

É durante o exercício de seu trabalho em sala de aula que os professores têm a capacidade de adquirir e mobilizar diversos saberes docentes, entre os quais aparecem os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Os saberes adquiridos na graduação e transmitidos pelas universidades e instituições de ensino superior são os saberes da

formação profissional. Os saberes relacionados às diversas áreas de conhecimento, como a Matemática, a Geografia, são os saberes disciplinares. Os saberes resultantes da experiência dos professores adquiridos por meio da prática docente são chamados de saberes da experiência (TARDIF, 2005).

A prática docente pode ser vista como um âmbito de produção do saber profissional, já que a escola também se constitui um espaço privilegiado de formação docente e aprendizagem da docência na qual os professores podem aprimorar os saberes adquiridos na formação inicial e, dessa forma, adequá-los à profissão, procurando identificar e desenvolver aquilo que contribui para a resolução dos problemas presentes na prática educativa (TARDIF, 2005; GHEDIN, 2005).

Vários autores concordam que “é na escola que os professores aprendem”, pois é neste espaço que ocorre o percurso pessoal e profissional de cada professor. A escola é considerada como um “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”, e o professor torna-se o sujeito da sua formação. Partindo desse pressuposto, os professores devem ser considerados como portadores de “uma epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática” (CANÁRIO, 1998, P. 9; IMBERNÓN 2006, P. 81).

Os saberes pertencentes ao professor tanto do ponto de vista teórico quanto conceitual “comportam situações problemáticas que obrigam a tomar decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” no qual os professores devem se assumir como “pro-

dutores de saberes”, (NÓVOA, 1997, p. 27).

Na perspectiva, a formação engloba também a mudança na organização escolar e no seu funcionamento. A escola é concebida por Nóvoa como “um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, pois é no seio da escola, procurando refletir sobre os problemas reais que acontecem dentro dela que o professor poderá alcançar um crescimento profissional permanente, a fim de encontrar respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar (NÓVOA, 2001, p. 14).

Neste sentido, ganha importância a organização de processos coletivos de aprendizagem na escola a fim de que surjam novas competências coletivas, alimentadas principalmente por “recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

### **A aprendizagem da docência nas escolas investigadas**

O tornar-se professor consiste para Pacheco e Flores (1999, p. 45) em um “processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”, ou seja, envolve um processo dinâmico de transformação e reconstrução de estruturas complexas resultantes de uma infinidade de possibilidades.

É, pois, nesta perspectiva que as professoras das duas escolas investigadas relatam que a construção de saberes se dá mediante a ajuda de professores mais experientes, por meio de conhecimentos adquiridos na graduação pela participação em cursos de capacitação, pela troca de experiências com colegas e, principalmente, por meio da própria experiência em sala de aula.

Entre as professoras investigadas, duas delas mencionaram que no início do exercício da docência sofreram influência de outras professoras mais experientes que as auxiliaram na preparação das aulas, fornecendo materiais e indicações de leituras. Este aspecto favoreceu a organização dos conhecimentos básicos para trabalhar em sala de aula. Com isso, revelam que procuraram adotar o exemplo de outras professoras mais experientes, como pode ser visto nos seguintes relatos: “a minha bagagem quando eu comecei foi uma professora que era alfabetizadora. Ela me deu a base de como começar a dar aula” (L, B); “ela me ajudou porque ela naquela época me passava as atividades pra eu ler e mostrava muitas coisas que ela estava trabalhando, vi muitos exemplos e consegui aprender muito” (U, A).

Uma das professoras relatou que a graduação não lhe forneceu o suporte necessário para o exercício da docência, mas que foi aprendendo a “ser professora” durante o desempenho de sua profissão. Segundo ela, a graduação serve mais para dar uma base para o professor, ou seja, cada professor faz uso da teoria conforme as suas necessidades “a teoria é só pra você ter um aprendizado, um conhecimento, pois cada professor faz do seu jeito” (G, B).

A participação em cursos de capacitação também foi mencionada pelas professoras investigadas. Algumas delas ressaltaram a importância de os professores participarem de cursos e oficinas de formação: “Fiz cursos relacionados à minha área e estou fazendo agora também e isso vai aprimorando o conhecimento cada vez mais” (G, B); “Se capacitar para não ficar para trás e melhorar a qualidade das aulas” (U, A); “Fiz o PROFA e achei muito bom, inclusive tem bastante coisa que uso, porque todo curso que a gente faz tem alguma coisa útil” (S, B); “Eu acho que tenho que estar buscando o conhecimento sempre” (S, B).

Apesar de se referirem à importância desses cursos, as professoras não especificaram quais contribuições tiveram, apenas dizendo que sempre aprendem alguma coisa, deixando transparecer a ideia de que esses cursos já vêm prontos sob a forma de pacotes e que o professor nunca é consultado sobre os temas das capacitações. Dado o caráter vago das colocações, pode ser também que as professoras estejam apenas reproduzindo um discurso “politicamente correto” de valorização dos processos de capacitação. Apenas uma das professoras se referiu ao PROFA de forma mais específica “eu fiz o PROFA que foi muito bom [...] eu acho que ele deu mais base sobre o porquê daquelas fases, porque ela escreve, engole as letras, essas coisas” (L, B).

As professoras se referiram à interação com outros colegas, relatando que a aprendizagem da docência se deu por meio da troca de experiências com as colegas “Eu que ajudo as outras. No ano passado, nós éramos três primeiras séries, en-

ção eu passava meu material pra elas. Elas passavam o que elas faziam pra mim” (L, B); “ele tem que ter a humildade de receber apoio de outros colegas, trocar experiências porque às vezes ele pode ter mais tempo de trabalho, mas também tem alguém mais novo que pode saber mais que ele. E o contrário também: ele tem mais tempo e tem mais experiência e ele pode também ajudar o outro... Então eu acho que acaba um ajudando o outro” (G, B).

A aprendizagem da docência por meio da própria experiência em sala de aula foi citada pela maior parte das professoras. Segundo elas, a busca por novos conhecimentos, assim como a capacidade de criar, inventar ou descobrir coisas novas para superar as deficiências da formação inicial levou-as a procurarem novas formas de desempenhar a profissão. Entre os saberes mencionados aparecem aqueles que se relacionam ao manejo de sala de aula, ao conhecimento pedagógico da matéria ensinada, à maturidade para agir diante de situações incertas e à própria experiência em sala de aula.

Foram destacadas as seguintes questões em relação ao manejo de sala. A disciplina é concebida como necessária para favorecer o processo de ensino e aprendizagem: “a disciplina da aula, é uma coisa que eu aprendi; não adianta você trazer aquela inovação..., para mim, pessoalmente, eu acho que até para ter uma boa interação com o aluno, tem que ter a disciplina na sala” (G, B); “na minha sala, dentro de quatro paredes, a gente tem que encontrar maneiras de trabalhar” (S, B); “É o carinho com as crianças; eu acho que sou mais

carinhosa agora do que quando eu comecei... no começo da carreira eu queria que todos aprendessem” (L, B).

O conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada também foi assinalado pelas professoras, ao expressarem os seguintes relatos: “às vezes você tenta aplicar o conteúdo de uma forma, mas não deu certo daquela vez, mas se eu melhorar se eu aprimorar vai dar certo” (I, A); “uma atividade que não foi muito legal, você procura um outro jeito, uma hora mais outra hora menos” (A, A); “a forma de trabalhar mesmo, de apresentar o conteúdo, a metodologia que você pode estar encaixando, o conteúdo, às vezes, você quer trabalhar uma música em forma de texto que você tira as atividades, esse tipo de coisas que quando a gente inicia não sabe” (O, B).

As professoras revelaram também que o trabalho docente possibilita, ao longo do tempo, maior maturidade diante de situações incertas: “eu aprendi a usar tudo que nos cerca, assim pra ajudar eles” (E, B); “a gente já consegue, já sabe que tem que fazer devagar, tem que dosar, tem que aprender bem primeiro pra depois passar pra outra” (S, B).

O fator que mais chamou a atenção nos relatos das professoras foi a importância conferida à própria experiência em sala de aula para a construção de novos saberes: “É por meio de sua experiência que você muda, você sempre fez de uma forma, mas tenta de uma forma diferente agora, e pode dar mais resultado” (U, A); “Eu acho que é a experiência; a gente vai mudando” (E, B); “Com a experiência você aprende a se abrir mais com os outros professores” (E, B).

Os relatos das professoras evidenciam a busca por melhores condições de atuação profissional quando percebem que algo necessita ser revisto ou aperfeiçoado. Elas estão conscientes de que a formação inicial não lhes deu os conhecimentos necessários para dar conta da complexidade da prática docente permeada pela incerteza, pela instabilidade e imprevisibilidade e por isso disseram estar sempre em busca de novos conhecimentos para melhorar suas aulas.

No decorrer dos anos, a aprendizagem da docência vai se ampliando e varia de indivíduo para indivíduo, de situação para situação e de escola para escola: “Eu não sabia dar aula, eu só sabia seguir o livro, naquela época, mas agora eu chego na sala de aula e proponho uma produção de texto e não uso só um livro, eu uso vários” (E, B); “Eu acho que a forma de trabalhar mesmo, de apresentar o conteúdo, a metodologia que você pode estar encaixando, o conteúdo. Às vezes, você quer trabalhar uma música em forma de texto e você tira as atividades dali; esse tipo de coisas que quando a gente inicia não sabe, mas depois a gente vai aprendendo” (O, B).

As professoras destacaram sobremaneira a importância da experiência para o seu trabalho em sala de aula. Segundo elas, a experiência consiste num dos fatores determinantes para a mudança, para a maturidade profissional e para o bom desempenho em sala de aula “é por meio de sua experiência que você muda” (U, A); “eu acho que é a experiência, a gente vai mudando” (A, A).

É possível afirmar que as professoras investigadas dispõem de uma pluralidade de saberes que utilizam em seu cotidiano. Elas fazem uso de 1) saberes profissionais, adquiridos em sua formação tanto inicial quanto profissional; 2) saberes disciplinares, próprios de suas área de atuação; 3) saberes curriculares, ligados ao contexto escolar e 4) saberes experienciais, aqueles construídos por meio do exercício da docência.

Os saberes adquiridos na formação inicial parecem ser deixados de lado pelas professoras que julgam não os terem aprendido de maneira consistente. Já os saberes disciplinares não foram mencionados de forma específica, talvez porque acreditem ter pleno domínio deles ou que isso não parece ser um problema para elas.

Com relação aos saberes experienciais, as professoras citaram várias situações e práticas que revelam a construção desses saberes no exercício da docência. Por exemplo, quando relataram que a aprendizagem da docência se deu por meio da experiência em sala de aula, deixaram transparecer a ideia de que necessitaram elaborar, reelaborar e/ou construir novos saberes a fim de alcançar condições de atuação profissional.

Considerando que ocupam uma posição de exterioridade quanto aos saberes disciplinares e curriculares, os professores produzem, ou na maioria das vezes, tentam produzir saberes que os auxiliem na compreensão e domínio de sua prática. São os saberes práticos ou experienciais, pois se originam na prática cotidiana da profissão docente e são validados por ela e capacitam os professores para se desprende-

rem dos saberes adquiridos fora da prática. Estes saberes constituem os fundamentos de sua competência profissional, como pode ser expresso na fala de muitas professoras que indicam como meio para aprender a docência e/ou construir novos saberes a própria experiência em sala de aula (TARDIF, 2005).

A partir do momento em que os saberes mobilizados e construídos pelos professores em sala de aula forem comprovados e validados pela pesquisa em educação será possível definir um repertório de conhecimentos próprios para a docência que possa converter-se num suporte tanto para os professores iniciantes quanto para os mais experientes (GAUTHIER, 1998).

### **Os fatores que contribuem para a aquisição de saberes na escola**

Com relação às condições que favorecem a aquisição de saberes na escola, nas falas das professoras participantes foram mencionados os seguintes fatores: o incentivo para o professor estudar (escola A) e a realização de sessões de estudo (escola B).

A coordenadora pedagógica da escola A informou que a maioria das professoras está envolvida em algum programa de formação continuada e deixou claro que as apoia para participarem de cursos de capacitação que contribuam para a melhoria da atividade docente.

Quanto à escola B, as abordagens feitas pelas professoras referem-se a vários aspectos que favorecem essa aquisição e o desenvolvimento profissional docente. Segundo elas, há interesse tanto por parte

da direção quanto da coordenação pedagógica em incentivar os professores a estudar: “sempre estou vendo, vai ter tal curso [...] o diretor, a escola ou a coordenadora estão sempre incentivando o professor a fazer alguma coisa” (G, B); “o diretor lê um livro, tira as partes que mais gostou e passa pra gente” (L, B); “Tanto o diretor, como a coordenadora e a diretora adjunta são muito preocupados com o andamento do ano letivo, com o pedagógico, pois não estão preocupados somente com o espaço físico, com a parte burocrática” (E, B).

As professoras declararam ainda que participam de estudos em grupo promovidos pela coordenação pedagógica, quinzenalmente, aos sábados. Também participam de estudos coordenados pelas técnicas do Núcleo de Educação Especial (NUESP) que vão até a escola uma vez por semana, levando filmes e textos para auxiliar as professoras no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio dessa prática, as técnicas proporcionam o estudo coletivo sobre um determinado assunto, bem como a troca de experiências entre as professoras: “no sábado, a gente (reuniões de estudo) de quinze em quinze dias, pra todos os professores” (E, B); “as técnicas da NUESP estão vindo dar o curso pra gente” (S, B); “Está com dois bimestres já: um que a gente saiu mais cedo para o estudo, mas é difícil, porque não pode mais dispensar o aluno” (S, B); “os cursos ajudam bastante, aqui na escola o diretor, a coordenação sempre estão fazendo reuniões” (L, B).

Mesmo apresentando características semelhantes à formação do professor em serviço, esses momentos de estudos organi-

zados pela coordenação pedagógica e pelas técnicas do Núcleo de Educação Especial são práticas que acontecem em certos momentos específicos na escola. Percebe-se que há um bom entendimento por parte da direção, coordenação pedagógica da escola e das professoras quanto à importância desses momentos de estudo e troca de experiências, necessitando apenas de um maior direcionamento a fim de que tal prática se torne mais efetiva e possa contribuir ainda mais para a construção de novos saberes docentes e para a formação permanente do professor.

A escola A, mesmo não apresentando características de formação em serviço institucionalizada como sessões de estudo, apresenta, segundo a fala das professoras e da coordenadora pedagógica, ações que também contribuem para a construção de saberes como a hora-atividade integrada com as professoras das mesmas séries. Esses momentos são propícios para as trocas de experiências e de material a ser trabalhado nas aulas. Em alguns momentos, há também a participação da coordenadora pedagógica que procura orientar as professoras quanto a alternativas para as principais dificuldades encontradas em sala de aula e apresentar materiais que possam ser utilizados em sala de aula e/ou dar suporte ao trabalho didático.

## **Considerações finais**

Considerando o processo de aquisição de saberes pelas professoras investigadas, percebe-se a preponderância da própria experiência em sala de aula sobre os conhecimentos adquiridos na gra-

duação e a importância que atribuem à participação em cursos de capacitação e à colaboração dos colegas e de professores mais experientes.

Tais colocações demonstram que as professoras conferem grande valor e se apoiam fortemente na própria experiência docente, ou seja, é como se o exercício da docência garantisse, por si só, uma prática docente eficiente, razão pela qual a formação por outras vias, como é o caso dos saberes adquiridos na graduação e em outros cursos de formação continuada é menos valorizada por elas.

A experiência docente constitui-se fator importante para o bom desempenho da profissão. No entanto, uma experiência sem reflexão pode tornar-se um equívoco, uma vez que a sociedade muda o tempo todo e os professores devem estar em um constante movimento de busca de melhores condições de atuação profissional. Os saberes necessitam ser retraduzidos mediante as novas exigências que recaem sobre a profissão docente.

Com relação às escolas investigadas percebe-se que há algumas práticas que têm buscado favorecer a construção coletiva de saberes docentes e a formação em serviço. Na escola B, a formação em serviço é mais institucionalizada, mediante sessões de estudo das quais as professoras participam regularmente. Nota-se que este processo poderia colaborar para algumas transformações nas práticas das professoras se todas pudessem participar de forma mais efetiva e que os textos e situações trabalhados nas sessões de estudos as desafiasse a refletir sobre suas práticas e trou-

xessem elementos para a construção de saberes mais adequados à realidade da escola e às necessidades dos seus alunos.

Já na escola A, as ações são mais informais, sendo que a coordenadora pedagógica procura auxiliar as professoras nas horas-atividades, acompanhando-as em suas necessidades cotidianas. No caso desta escola, é possível perceber que as ações da coordenação pedagógica estão voltadas apenas para as questões práticas e imediatas com que as professoras se deparam na sala de aula, limitando a formação aos aspectos técnicos de sua profissão.

Considerando os dados examinados no estudo, percebe-se que o professor ainda se encontra “esquecido” em sala de aula, já que a escola ainda não consegue envolvê-lo em momentos mais fecundos de formação em serviço.

Os momentos de trocas de experiências e saberes profissionais são esporádicos, mal planejados e aquém das reais necessidades dos professores. Em tais momentos não se pode vislumbrar a construção consciente e refletida de novos saberes profissionais. Esses motivos serviriam para explicar porque as professoras preferem se apoiar apenas em seus próprios “erros e acertos” da prática docente, ao invés de contarem com a colaboração mais efetiva da instituição escolar e dos agentes que estão ali para auxiliar o professor em suas necessidades cotidianas.

Enquanto perdurarem modelos precários ou equivocados de formação em serviço será difícil vislumbrar avanços significativos para que o desenvolvimento do professor possa caminhar junto com o da escola.

## Notas:

<sup>1</sup> A aquisição de saberes profissionais no exercício da docência: um estudo focalizando professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas es-

colas públicas de Nova Andradina – MS.

<sup>2</sup> São nove professoras da escola A e 11 da escola B. As professoras estão identificadas pelas suas iniciais seguidas da identificação da escola.

## Referências

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. São Paulo: JM Editora, 2004. 320 p.

CANÁRIO, R. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, p. 9-27, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p 53-76.

GAUTHIER, C (org.). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999. 272 p.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo: Abril Cultural, n. 142, maio 2001.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999. 221p.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-79.

\_\_\_\_\_. *De professores, pesquisa e didática*. São Paulo: Papirus, 2002. 144 p.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

**Recebido em abril de 2009.**

**Aprovado para publicação em agosto de 2009.**