

# **Um novo olhar sobre a formação inicial mediante um instrumento de análise das relações docentes com o saber**

## **A new look at the initial teacher education by an instrument of analysis of the teachers relationship and knowledges**

**Márcio Akio Ohira**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
maohira@uenp.edu.br / maohira@hotmail.com

**Marinez Meneghello Passos**

Universidade Estadual de Londrina  
marinezmp@sercomtel.com.br

**Sergio de Mello Arruda**

Universidade Estadual de Londrina  
renop@uel.br

**Lilian Aparecida Teixeira**

Universidade Estadual de Londrina  
lilianaparecidateixeira@gmail.com

**Lucken Bueno Lucas**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
lucken@uenp.edu.br

### **Resumo**

Este trabalho é parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida com acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade pública do Paraná, na disciplina de estágio supervisionado, em 2011. Os dados consistem em entrevistas áudio gravadas, realizadas no final do semestre letivo e após um ano de formados. Com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas nas concepções e práticas docentes durante o período de graduação, utilizamos o instrumento de análise proposto por Arruda, Lima e Passos (2011), que consideram a gestão da matéria e de classe como gestões de relações com o saber (CHARLOT, 2005) em um sistema didático (CHEVALLARD, 2005). Para uma análise mais aprofundada, empregamos a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os resultados sugerem que o processo de formação inicial pode gerar mudanças que emancipam intelectualmente os indivíduos e fornecem experiências importantes para a formação de um perfil profissional.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores, instrumento de análise, estágio supervisionado; licenciatura em ciências biológicas.

## Abstract

This work is part of a qualitative study with students of preservice biology of a Paraná public University, in the supervised training discipline in 2011. The data consist of audio recorded interviews, performed at the end of the academic semester and also one year after graduation. With the purpose to understand the changes occurred in conceptions and teaching practices during the period of graduation we use the instrument of analysis proposed by Arruda, Lima and Passos (2011), who consider the content and class management as relationship managements with knowledge (CHARLOT, 2005) in a didactic system (CHEVALLARD, 2005). For a more detailed analysis, we used the discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007). The results suggests that the initial formation process can produce changes that intellectually emancipates the undergraduates and provides important experiences for the formation of a professional profile.

**Key words:** initial teacher education, analysis instrument, supervised training, preservice biology.

## Introdução

O presente trabalho apresenta uma investigação a respeito da formação inicial de professores, por meio da utilização de um instrumento de análise que evidencia a relação dos docentes com os saberes. Temos como premissa que a formação inicial é complexa, pois se insere num contexto de fatores históricos, sociais, cognitivos e pessoais, necessitando de atenção.

A trajetória dos licenciandos durante suas primeiras experiências de ensino, seja durante a licenciatura ou nos primeiros anos de docência após a graduação, destacam-se como períodos importantes para enriquecer os saberes da experiência e confrontar suas concepções pessoais com o contexto da prática profissional. Com a intenção de compreender as mudanças ocorridas nas concepções, nas práticas docentes durante o período de graduação e identificar os fatores envolvidos nesse processo, foi aplicado nessa pesquisa o novo instrumento de análise proposto por Arruda, Lima e Passos (2011). Buscando ampliar nossa compreensão e explorar novos entendimentos sobre os dados, utilizamos ainda a análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007).

## Formação de Professores e Saberes Docentes

Buscamos referenciais que nos auxiliaram na percepção dos saberes envolvidos no processo formativo da docência. A difusão da ideia que passou a ser conhecida como a do professor reflexivo, foi impulsionada pela obra de Schön (1983), sobre o *reflective practioner*, embora o autor não tenha focalizado o professor nessa primeira obra, fazendo-o fez alguns anos depois (SCHÖN, 1992). Como se refere Alarcão,

Profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social. Estamos perante uma perspectiva interacionista e socioconstrutivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação. (ALARCÃO, 2001, p. 4)

Segundo Schön (1987), o processo reflexivo caracteriza-se por um ir e vir permanente entre os fatos e a reflexão, na busca de (re)significados das experiências vividas. Há, mediante as

práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor. A ação reflexiva confere um poder emancipatório ao professor e não pode ser separada do contexto social e cultural em que se insere.

Nóvoa (1995) evidencia algumas outras questões relacionadas à reflexão, quando afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). De acordo com este autor

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (Nóvoa, 1995, p. 27)

A partir dessas considerações a respeito da formação de professores, surgem-nos questões como: Quais saberes são construídos pelos professores? De que maneira tais saberes são construídos? Em resposta, Tardif (2002) diz que

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF 2002, p. 11)

A construção dos saberes docentes acontece continuamente, até antes mesmo da formação inicial (aqui considerada a licenciatura), e perdura enquanto se exerce o ofício de educador, auxiliando a interpretar a realidade em que está inserido e organizando a sua experiência profissional. Tardif (2002) esclarece que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se definem somente no professor, mas todo esse conjunto se constrói por meio da relação professor-aluno. Nesse sentido, Tardif afirma que “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas de relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos” (TARDIF, 2002, p. 13).

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes originam-se de quatro fontes: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência. Para Tardif (2002), o saber profissional representa o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares são saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento; os saberes curriculares são compostos pelo conhecimento sobre os programas escolares e os saberes experienciais são compostos durante o trabalho cotidiano.

No mesmo sentido, Gauthier *et al.* (1998) argumenta que não basta saber o conteúdo, ter talento, intuição, conhecimento cultural abrangente e domínio sobre os alunos para que haja uma aprendizagem significativa. Faz-se necessário, no ofício de ensinar, um reservatório de saberes. O reservatório de saberes citados pelo autor é composto pelos Saberes disciplinares (a matéria, o conteúdo específico); Saberes curriculares (o programa que se está submetido); Saberes das Ciências da Educação; Saberes da tradição pedagógica; Saberes experienciais (adquirido na prática); Saberes da ação pedagógica (são os saberes experienciais que o professor consegue internalizar para que outros professores possam tê-los como modelos).

Chevallard (2005) também contribui com a temática sobre os saberes estabelecendo um sistema de relações (sistema didático de Chevallard) e discutindo ainda o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 2005). Sobre a conceituação da transposição didática o autor diz que:

[...] um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 2005, p. 39 – grifos do autor)

O saber científico é, então, transformado em conteúdo curricular (objetos de ensino), que é uma parte daquele saber. Em seguida, é necessário transformar este saber científico em um saber que seja ensinável, que o aluno possa aprender. Para este saber produzido pelos cientistas chegar em condições de ser aprendido pelo aluno, ele sofre a ação de diversos fatores no trajeto.

A relação com o saber discutida por Chevallard (2005) representa a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Esses aspectos foram considerados para a construção de um instrumento de avaliação da ação docente, apresentado por Arruda, Lima e Passos (2011).

### Um novo instrumento de análise das relações docentes – Matriz 3x3

A presente pesquisa utilizou Arruda, Lima e Passos (2011) que elaboraram uma tabela de 9 (nove) células, à qual denominaram “Matriz 3x3” (Tabela 1).

Relações de saber / Novas tarefas do professor	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
<b>A. Epistêmica</b>	Setor 1A: Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor	Setor 2A: Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor	Setor 3A: Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor
<b>B. Pessoal</b>	Setor 1B: Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal	Setor 2B: Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal	Setor 3B: Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal
<b>C. Social</b>	Setor 1C: Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social	Setor 2C: Diz respeito ao ensino enquanto atividade social	Setor 3C: Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social

Tabela 1 – Matriz 3x3. Fonte: Arruda, Lima e Passos, 2011, p. 147.

De acordo com os autores, a Matriz 3x3 evidencia as relações que existem no contexto de uma sala de aula, as complexidades quanto à gestão do ensino e da aprendizagem neste contexto, e nos fazem compreender que o professor deve administrar suas relações (adaptadas do sistema didático de Chevallard) com o conteúdo (coluna 1 – segmento P-S), com a prática do ensino (coluna 2 – segmento P-E) e com a aprendizagem de seus alunos (coluna 3 – segmento E-S). Como os autores consideraram o contexto da sala de aula, ou seja, uma relação do sujeito com o *mundo escolar*, adaptaram as definições de Charlot (2000) a respeito das relações epistêmica, pessoal e social com o saber (p. 68-74). Assim, Arruda, Lima e Passos (2011, p. 148) esclarecem que a matriz 3x3 foi resultado das representações do sistema didático de Chevallard e das relações de saber de Charlot, caracterizadas como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber.

## Procedimentos Metodológicos

O objetivo dessa investigação foi de compreender os avanços<sup>1</sup> na concepção de prática docente dos licenciandos, durante o período de estágios supervisionados, explorando novas aplicações para instrumento de análise proposto por Arruda, Lima e Passos (2011).

A investigação foi realizada com alunos nas disciplinas de estágio supervisionado, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade do estado do Paraná. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas: a primeira foi realizada em duplas, durante o segundo semestre do ano de 2011, com todos os licenciandos da disciplina de metodologia e prática de ensino de ciências físicas e biológicas (estágio supervisionado). As duplas foram sugeridas devido à natureza das atividades relacionadas ao estágio que se consolidam favorecendo a coletividade e trabalhos com maior interação e cooperação entre os licenciandos; A segunda entrevista foi realizada um ano após a conclusão do curso de graduação, individualmente, com 4 (quatro) licenciandos, denominados TA, SI, ADRI e FER, pertencentes à duas duplas analisadas na primeira entrevista.

Na busca de aprofundarmos nossas compreensões utilizamos, ainda, a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) – um método de análise de dados e informações de natureza qualitativa que tem por finalidade favorecer novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Segundo os procedimentos dessa metodologia, utilizamos categorias *a priori*, definidas pelas células da matriz 3x3. Após selecionarmos as entrevistas iniciamos a fragmentação do texto e caracterização das unidades formadas nesse processo. Os fragmentos de cada entrevista foram numerados em ordem crescente (F1, F2, F3... Fn) e, na etapa de categorização das unidades de análise, receberam siglas adicionais que identificam a classificação de acordo com as células da matriz 3x3 (1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B e 3C). A sigla MR identifica fragmentos de histórias ou ideias passadas em que o sujeito entrevistado discorre sobre suas memórias recolocadas ou a partir delas. Os fragmentos da segunda entrevista de cada sujeito analisado receberam uma codificação extra que precede o fragmento da entrevista: E2. Finalmente, para identificar a origem de cada fragmento, inserimos no final da identificação do fragmento as siglas dos entrevistados (TASI, ADRIFER, TA, SI, ADRI e FER).

## A análise dos dados

A partir dos fragmentos extraídos das entrevistas foi possível perceber diversas mudanças ao analisarmos as categorias isoladas. A partir de nossas análises é possível evidenciar algumas contribuições do novo instrumento de análise da ação do professor, proposto por Arruda, Lima e Passos (2011). Ele permitiu, com a colaboração dos procedimentos da ATD, compreender mais profundamente diversos avanços proporcionados durante a formação inicial dos entrevistados.

O movimento percebido na gestão do conteúdo é semelhante para as duas entrevistadas da primeira dupla de análise. Tanto a entrevista de TA quanto de SI partiram de um desenvolvimento de conteúdos de forma superficial, descontextualizado e compartimentalizado para o sentido oposto a essas descrições. Essa concepção sobre o conteúdo é mantida até o momento em que é feita a segunda entrevista. Conforme TA, a busca de conhecimento em fontes variadas não acontecia no início da graduação, pois comenta: “[...] eu acho que acabaria sendo bem superficial assim (as aulas preparadas no

---

<sup>1</sup> No dicionário Houaiss eletrônico (2009) encontramos várias definições para a palavra avanço, porém utilizaremos nesta investigação: “3 – melhora de estado ou qualidade; 4 – abertura de uma nova perspectiva para a solução de um problema, ou para o progresso de um conhecimento.”

período de estágio), em questão de conteúdo, eu iria ter... Porque (hoje) a gente acaba procurando as coisas além do livro didático [...]”. (F6 1A MR TASI).

O trecho abaixo da entrevista de TASI contempla a visão da preocupação em estabelecer relações do conteúdo com contextos da vida do aluno, enriquecendo esses conhecimentos.

[...] eu acho que até mesmo antes de tentar contextualizar assim, eu tento me situar na sala de aula, eu vejo assim, o que interessa mais os alunos, o que eles gostariam de aprender mais, pra tentar direcionar minha aula, pra tornar um pouco mais interessante pra eles, por mais que eles não gostem tanto, eu acho que eu prefiro primeiro me situar na sala assim, pra depois... Até mesmo por isso que a gente tem que conversar antes com eles, perguntar as matérias que eles gostam, daí dentro de ciências, se eles gostam de plantas, gostam de bicho, gostam de ver gente morta [...]  
F4.1 2A TASI

A dupla apresenta noções de referenciais teóricos adquiridos durante o processo de formação inicial, gerando preocupações com a afetividade e o conhecimento prévio dos alunos, buscando contextualizar os conteúdos para facilitar o envolvimento dos discentes e a ocorrência da aprendizagem.

Na análise da gestão da relação com o ensino, percebemos a transição entre a insegurança e a segurança, surgindo em conjunto com a identificação docente. Esse processo de amadurecimento, discutido nas análises dos fragmentos sobre a forma como a entrevistada lidou com as situações enfrentadas (no período de estágio) e os fatores que contribuíram para que sua compreensão social e pessoal permitisse tal identificação com a prática docente (mesmo diante de adversidades) gera a necessidade de nos comprometer com futuras investigações sobre essa temática. A expectativa da interação com os alunos contribui para a insegurança dos licenciandos, como fica evidente no fragmento:

[...] Mas em grande parte era minha ansiedade. Eu acho que inclusive era isso que atrapalhava, eu não saber o que fazer na hora. Porque daí depois que você sai da sala de aula você fala assim: nossa eu podia ter falado de outro jeito, podia ter feito de outro jeito. Aquela situação das crianças estarem vendo você como autoridade dentro da sala de aula, acho que isso me deixava ansiosa. (E2F17 2C SI)

Essa insegurança é gradualmente superada como se percebe na segunda entrevista de TA:

Mudou. É... nas questões de como me expressar mudou bastante. Não só em palestras, em aulas, em oficinas, apresentação do projeto, mas no dia a dia assim, normalmente. Eu sempre fui muito redundante para as coisas, eu sempre fui assim de dar muitas voltas para chegar onde eu queria. [...] Sabe, se você quer falar uma coisa para ela, seja direto e eu ainda tenho um pouco de dificuldade com isso, mas assim, aprendi! [...]. (E2F7 2B TA)

Durante a graduação as experiências de gerenciamento da sala que acontecem na prática docente (e as reflexões em todas as etapas) em conjunto com o que se aprende teoricamente, o que se amadurece com o senso comum analisando outros professores, a influência dos aspectos pessoais e sociais no contexto da docência, permitiu que a dupla desenvolvesse: confiança pessoal; reflexões críticas sobre a própria prática e sobre a prática de outros professores; preocupação com a adequação do conteúdo, com o conhecimento prévio do aluno, com a pluralidade metodológica, interesse e envolvimento do aluno.

O movimento percebido na coluna 1 (um) – gestão do conteúdo, em que os licenciandos acrescentam preocupações sobre as fontes de conhecimento, a adequação do conteúdo para o envolvimento e a aprendizagem dos alunos é resultado de uma série de reflexões efetuadas nessa preparação para a prática docente. Em diversos fragmentos das entrevistas da dupla analisada encontramos considerações sobre os referenciais teóricos abordados e discutidos durante a graduação.

Porque deste o começo da graduação, quando você vai passando pelas matérias e conhecendo como é que funciona, o conceito (de ensinar e aprender) muda, porque antes era uma pessoa leiga né. Por exemplo, eu fui aluno, antes de entrar aqui também como sendo aluno aqui também, mas não sabia como isso funcionava, essa situação, a técnica de ser professor e comecei a aprender quando eu comecei a entrar aqui. A prática vem com o tempo, mas o conceito mudou. Acho com certeza que foi para melhor, muito melhor. (E2F14 2A FER)

Outro aspecto presente nas discussões que contribuiu para uma melhor compreensão da docência foram as atividades práticas realizadas na disciplina de prática de ensino.

A partir do momento em que os primeiros seminários foram aplicados lá [na disciplina] porque eu estava na condição de professor. Tinha que passar a ideia... Será que o pessoal vai assimilar algo? Então ali eu já percebi que, o pessoal teria meio que prender a atenção. Acho que começou ali. (E2F26 3A ADRI).

As atividades práticas representaram oportunidades nas quais os licenciandos pudessem conhecer e experimentar a docência no contexto da educação básica pública estadual. Nota-se em ADRI (segunda entrevista de um dos licenciandos da dupla ADRIFER) que as noções sobre fundamentos de teorias de aprendizagem são utilizadas no contexto das novas atividades realizadas, após a graduação:

A questão de o aluno ter uma ideia pré(via) do assunto né. Então esta foi interessante, porque questionei os alunos várias vezes né, qual que era a ideia pré(via) daquele assunto que eles tinham até então? E através daquelas respostas que o pessoal deu, eu consegui encaminhar a aula. A interdisciplinaridade, eu usei bastante. A aprendizagem significativa. Por quê? Consegui também. Cognitivo... o pensamento cognitivo do aluno. Então várias questões. (F10 3A ADRI).

Essa utilização e reflexão das noções adquiridas durante a graduação revelam a existência de alguma estabilidade desses conceitos nos sujeitos que permanecem atuando em áreas que mobilizam, em algum momento, conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem.

### **Considerações Finais**

O instrumento de análise de Arruda, Lima e Passos (2011) utilizado nesta investigação possibilitou uma organização nos fragmentos das entrevistas, dos sujeitos da pesquisa, capaz de evidenciar as relações dos mesmos com o conteúdo a ser ensinado, com o ensino e com os sentidos que essas relações suscitam em relação à aprendizagem dos alunos. A partir desses fragmentos extraídos das entrevistas, da utilização do instrumento de análise e da ATD realizada com categorias que evidenciam as relações com o saber (CHARLOT, 2005) em um sistema didático (CHEVALLARD, 2005), revelou-se, em nosso trabalho, as relações de cada licenciando com o conteúdo, o ensino e a aprendizagem.

A análise dos fragmentos de entrevistas utilizando a ferramenta proposta por Arruda, Lima e Passos (2011), sob uma nova perspectiva, com o auxílio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007), permitiu demonstrar que os licenciandos adquirem noções sobre o ensino e a aprendizagem, sobre metodologias de ensino, mudam a percepção sobre si (visão de si como professor), desenvolvem maior confiança na prática docente, compreendem melhor os aspectos relacionados aos conteúdos e às suas fontes, percebem que aspectos sociais devem ser considerados no exercício da docência e adquirem saberes experienciais durante esse processo.

Nesse movimento de avanço percebido nas entrevistas, os licenciandos apresentam, predominantemente, algumas características iniciais em comum: conhecimento baseado em senso comum, desenvolvimento de atividades e ações centradas no ensino, desconsideração sobre aspectos relacionados ao aluno negligenciando o conhecimento prévio e a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ao confrontar a concepção sobre a própria

prática em um momento posterior à formação os entrevistados demonstram noções sobre referenciais teóricos de aprendizagem, compreendem a influência do aluno no processo de ensino e aprendizagem, preocupam-se com os conteúdos escolares, e apresentam alguns conhecimentos experienciais obtidos durante sua formação inicial e no período de estágio supervisionado.

Apesar de não aprofundar a discussão sobre a identidade docente, não nos escapa a compreensão de que a formação inicial parece representar um elemento essencial na construção da identidade profissional do aluno. Diversos fragmentos evidenciaram momentos e fatores que influenciaram na concepção dos entrevistados sobre o “ser professor”. Finalmente, com esses resultados afirmamos que a utilização do instrumento criado por Arruda, Lima e Passos (2011), sob uma nova perspectiva, nos auxiliou a encontrar resultados de pesquisa que, esperamos, possam contribuir com a formação inicial de professores, fornecendo dados que evidenciam resultados dos processos formativos desses licenciandos e promovam reflexões sobre esses processos na formação inicial de professores.

## Referências

- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (v. 1, pp. 21-31). Porto Alegre: Porto, 2001.
- ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2. 2011.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHÖN, D. A. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) **Os Professores como Profissionais Reflexivos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 79-91,1992.
- \_\_\_\_\_. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith. 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educating the reflective practioner**. São Francisco, CA: Jossey-Bass. 1987.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.