

FORMAÇÃO DOCENTE: TRAÇANDO MODELOS QUE SUBJAZEM À PRÁTICA

Rosalba Lopes de Oliveira • Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP); Doutora em Educação (UFRN); E-mail: lrosalba@ufrnet.br

RESUMO: Este artigo busca delinear aspectos relevantes de três modelos que orientam as propostas de cursos de formação docente para a Educação Básica. O estudo é parte integrante da tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que trata da formação de profissionais para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Expomos alguns elementos que compõem os modelos em estudo: o paradigma da racionalidade técnica; o paradigma das competências e o paradigma do professor prático-reflexivo, tomando como referência teórica as ideias de Silva (2007), Soares (2006), Maldaner (2007), Nóvoa (1995), Schön (2000), Zeichner (1993), Perrenoud (2002), Tardif (2003), entre outros. Como resultado deste estudo, foi elaborado um esquema contendo as principais características dos modelos expostos, que contribuíram na construção do perfil do professor que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se, também, que o modelo de formação norteador deste trabalho será aquele baseado nas ideias do paradigma do professor prático-reflexivo, associado à compreensão do significado de competência como o que compete ao professor no desenvolvimento de suas ações profissionais.

Palavras-chave: Formação docente. Modelos de prática. Competência e habilidades. Prático-reflexivo.

TEACHER TRAINING: DRAWING MODELS THAT UNDERLIE THE PRACTICE

ABSTRACT: This article seeks to outline relevant aspects of three models that guide the proposals for teacher training courses for Basic Education. The study is part of the thesis defended at the Graduate Program in Education at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), which focuses on training professionals to work in Early Childhood Education and early years of elementary school. We present some elements that comprise the model under study: the paradigm of technical rationality, the paradigm of teacher expertise and the paradigm of practical-reflexive, taking as reference the theoretical ideas of Smith (2007), Smith (2006), Maldaner (2007), Nóvoa (1995), Schön (2000), Zeichner (1993) and Perrenoud (2002), Tardif (2003), among others. As a result of this study, we designed a regimen containing the main features of the models on display, which contributed in building the profile of the teachers who work in Early Childhood Education and early years of elementary school. We also emphasize that the training model guiding this work is that based on the ideas of the paradigm of teacher-reflective practice, coupled with understanding the meaning of competence as it is for the teacher to develop their professional actions.

Keywords: Teacher education. Models of practice. Competence and skills. Practical and reflective.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre as propostas de Formação de Professores para a Educação Básica têm-se acentuado nas últimas décadas, sendo alvo de muitos estudos e questionamentos a partir da análise dos diferentes modelos que subjazem à prática docente e aos currículos dos cursos de formação de professores. Pretendemos, neste artigo, apresentar, de forma sucinta, três modelos que nortearam, e ainda norteiam, os programas de formação docente: o *paradigma da racionalidade técnica*; *paradigma das competências* e o *paradigma do professor prático-reflexivo*. Todos esses paradigmas de formação têm, em sua constituição, elementos fundamentados em concepções de ensino, de aprendizagem, de aluno e de professor que direcionam a construção de propostas e currículos para os cursos de formação.

A temática destacada neste artigo é parte integrante da tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esses modelos de formação contribuíram para a construção do perfil do professor que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto atual, na perspectiva de construção de saberes e desenvolvimento de competências e habilidades essenciais nessa formação, que constituiu outro foco do nosso trabalho de tese.

Neste artigo, expomos alguns elementos que compõem os modelos em estudo: o paradigma da racionalidade técnica; o paradigma das competências e o paradigma do professor prático-reflexivo, tomando como referência as ideias de Silva (2007), Soares (2006), Maldaner (2007), Nóvoa (1995), Schön (2000), Zeichner (1993), Perrenoud (2002), Tardif (2003), entre outros.

Discutimos a compreensão do termo competência, tomando como base o que está posto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9394/96, e nos Referenciais para a Formação de Professores (RFP), que reforçam a ideia de competência como o que compete ao professor no exercício de sua docência, com vista à capacidade de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos da vida pessoal e profissional na resolução de situações de trabalho.

Refletimos sobre o que é ser professor reflexivo, considerando ser, também, um professor investigador, aprendiz, pesquisador e tantos outros elementos que definem a profissionalização docente, baseada na compreensão dos saberes profissionais que embasam a prática pedagógica.

2. MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO

O modelo de formação que perdurou por muito tempo e teve grande influência na elaboração dos currículos dos cursos de formação de professor foi o centrado no paradigma da *racionalidade técnica*¹. Neste, o processo formativo é constituído de uma estrutura linear, em que o professor adquire, inicialmente, os conhecimentos científico-culturais de sua área de estudo e, em seguida, os conteúdos relacionados à formação didático-pedagógica relacionada à sua atuação docente. Nessa visão, “os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem às atividades centradas na habilidade de usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos” (SANTOS, 2007, p. 236). Não existe articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente, fortalecendo o distanciamento entre as instituições formadoras e as instituições de ensino. As questões educacionais são vistas como problemas técnicos, que serão resolvidos utilizando os conhecimentos científicos, e a prática docente está baseada na aplicação direta dos conhecimentos teóricos sem considerar outros fatores que interferem nesse processo.

De acordo com essa concepção de formação, o professor é considerado um técnico, um especialista em conteúdos, que coloca em prática os conhecimentos científicos e habilidades pedagógicas apreendidos na academia. Um exemplo desse modelo de formação esteve presente nos currículos das licenciaturas nas diversas universidades brasileiras, caracterizado como “modelo 3+1”, em que, nos três primeiros anos do curso, predominava a formação no âmbito do conhecimento específico de cada área e o último ano do curso era destinado à formação pedagógica e à Prática de Ensino.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e a elaboração, por parte do governo federal, de importantes documentos tais como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN e PCEM), Parâmetros em Ação, Referenciais para a Formação de Professores (RFP) e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (DCFP) entre outros, dão-se início a outras reflexões que desencadearam na construção de proposta de cursos de formação profissional norteadas pelo *paradigma das competências* que se traduz na ideia de uma formação na perspectiva

[...] de caráter técnico-instrumental do trabalho docente, dentro de uma concepção utilitária e fragmentada do conhecimento, da ciência. Nesse quadro, a preocupação com *o que e o como ensinar* passou a ser o eixo da formação a ser desenvolvida em contraposição ao debate sobre os *fins da educação*, seu papel e significado histórico (SILVA, 2007, p.57).

¹ O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Nesse modelo, a prática educativa e a noção de habilidade e competência tornam-se elementos centrais na elaboração dos currículos em cada instituição de formação. A disciplina Prática de Ensino, que era desenvolvida nos últimos anos do curso, passou a se fazer presente desde o início da formação, superando o antigo esquema denominado 3+1.

Mas esse modelo de formação baseado em competências sofreu críticas de diferentes segmentos da sociedade ligados à educação. Essas críticas, segundo Kuenzer (2002) citado por Maldaner (2007), surgiram a partir da compreensão que se tem acerca do *conceito de competência* utilizado no mundo do trabalho, que está relacionado ao *saber fazer rígido e repetitivo* de profissionais das indústrias. Esse mesmo conceito não se pode aplicar à educação, tendo em vista que as propostas de ensino desenvolvidas nas instituições educativas trazem, na sua constituição, elementos norteadores de um fazer educativo que privilegia: a *contextualização*, a *flexibilidade* e a *integração* das diferentes áreas do conhecimento, o que se distancia da ideia de um fazer rígido e repetitivo.

As mudanças ocorridas atualmente, no mercado de trabalho, exigem outras habilidades dos seus trabalhadores e, desse modo, modifica-se o papel da escola e da formação de professores, apontando para uma tendência que promove a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e criativas.

A LDB nº 9394/96 reforça a ideia de *competência como o que compete* ao professor no exercício de sua docência. Essa mesma compreensão está posta nos Referenciais para a Formação de Professores (RFP), que aborda o conceito de competência como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais, os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 61).

Na visão de Soares (2006), incide, nesse documento, uma ressignificação na formação docente, de modo que o desenvolvimento das competências passa a ser a principal tarefa da formação, juntamente com os saberes da prática e os conhecimentos implícitos nestes saberes, que assumem lugar central na definição da própria ação pedagógica, em detrimento do conhecimento teórico/científico.

A formação de professores, de acordo com os Referenciais, deve ser pensada “[...] a partir das demandas de melhoria da educação escolar de crianças, jovens e adultos e das discussões atuais sobre as especificidades do trabalho profissional do professor” (BRASIL, 1999, p. 53). Em se tratando do trabalho profissional do professor, os RFP esclarecem que é necessário que este tenha:

Compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-la e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. [...] saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considere melhor do ponto de vista pedagógico (BRASIL, 1999, p 61).

Esses elementos, que constituem o perfil do professor que se quer formar, trazem, para a formação, a concepção de competência profissional, cuja referência é a atuação profissional do professor. Nessa concepção, o educador aprende a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros professores, sem, no entanto, absorvê-los como um mero receituário, mas tendo a capacidade de ajustar os saberes já produzidos no ambiente escolar ao elaborar propostas originais, considerando, também, os elementos que compõem o espaço escolar.

Nessa política, há necessidade de uma proposta que oportunize, ao professor, um repensar na forma de intervir para transformar a realidade em que está inserido, considerando a sua formação como pessoa e profissional. As propostas de formação devem contemplar mudanças “[...] nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional” (BRASIL, 1999, p.56).

As ações da formação devem ser compartilhadas e articuladas com a realidade social de modo que a teoria adquirida, nos cursos de formação, possa contribuir para a construção de saberes necessários ao desenvolvimento de alternativas metodológicas que facilitem a aprendizagem dos alunos, além de se preparar para intervir nas relações sociais e pedagógicas, com vista à construção de bases que proporcionem uma educação transformadora.

Nesse paradigma da formação, o professor cresce profissionalmente e avança em termo de conhecimento e de novas estratégias de ensino, o que propicia a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica e redirecionamento da sua ação docente. Sobre esse aspecto, Medeiros (2005) esclarece que, no contexto atual, a docência se direciona rumo à construção de uma nova identidade alicerçada na profissionalização do ensino. “Isso significa formar o professor profissional, competente, ético, inovador, com visão crítica sobre seu trabalho, capaz de transformar seus alunos em cidadãos criativos e participativos”. (MEDEIROS, 2005, p.23).

Nesse sentido, o professor assume o papel de agente de transformação, dinamizador do processo de ensino e de aprendizagem, que colabora para uma educação de qualidade e, para tanto, é também necessário uma formação adequada e com qualidade. Precisamos, de fato, de profissionais preparados para assumir a sala de aula com toda a sua complexidade, preocupados com a formação de cidadãos atuantes, que possam entender as transformações que acontecem no contexto social de forma mais consciente, sendo capazes de tomar parte ativamente do processo de construção de uma sociedade mais igualitária e humanizada.

Visto assim, não tem vez, portanto, uma formação em que a prática pedagógica enfatiza o treino e a repetição pela repetição dos conteúdos transmitidos pelo professor. Mas aquela em que os alunos possam aventurar-se na busca do conhecimento, sem medo de errar, arriscando-se nesse processo de confrontar seus conhecimentos com os dos outros, encorajando-os a superarem o medo, na aventura da aprendizagem.

Freire (1996), em seus estudos sobre os saberes necessários à prática docente, ressalta a importância de uma educação integradora, na qual, educadores e educandos se encontram em um ambiente problematizador, em que a criação e recriação do conhecimento são comumente partilhadas.

A formação do professor deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, habilidades e valorização do saber docente adquirido. À medida que a sociedade se faz mais complexa, com intensas alterações no contexto econômico e político, transformam-se, significativamente, as relações de trabalho e as relações sociais, que refletem, sobretudo, no processo educativo e, conseqüentemente, no ambiente da sala de aula, exigindo do professor, como sujeito responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem, mudanças no seu modo de ser, pensar e de agir em sala de aula.

Maldaner (2007, p. 216) enfatiza que o paradigma das competências “poderia ser uma alternativa, porém, pelas críticas necessárias que vem sofrendo e pela cultura escolar brasileira, pode-se afirmar que isso não vai acontecer, mesmo tendo alargado o significado original pelas demandas contemporâneas”. Com isso, surgem outros modelos alternativos no discurso sobre a formação de professores, que giram em torno da ideia de formação “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2004, p.55).

O modelo denominado *paradigma do professor prático-reflexivo* adota a prática docente como objeto de estudo e reflexão, na busca coletiva de soluções possíveis para os problemas e desafios do trabalho docente. Neste, a investigação da prática toma lugar de destaque como atividade permanente de construção e reconstrução do saber, do saber fazer e de refazer conhecimentos, o que conduzirá o educador à aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, pensar com criatividade, saber tomar decisões e aprender a aprender. O processo formativo pautado na perspectiva *prático-reflexiva* é defendido por Nóvoa (1995), Schön (2000), Zeichner (1993), Perrenoud (2002) e outros autores.

Sobre a prática reflexiva, Perrenoud (2002, p. 50) esclarece que esta não é somente uma competência “a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da *consciência profissional*. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros, não são professores reflexivos”. O autor reforça que, no desenrolar de uma prática reflexiva, aprendem-se vários benefícios da reflexão, destacando entre eles:

- um ajuste dos esquemas de ação que permita uma intervenção mais rápida, mais direcionada ou mais segura;
- um reforço da imagem de si mesmo como profissional reflexivo em processo de evolução;
- um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 51).

Perrenoud (2002, p. 60) complementa sua descrição, enfatizando que quando “refletimos sobre nossa prática também trazemos à reflexão a nossa história, nosso *habitus*, nossa família, nossa cultura, nossos gostos e nossas aversões, nossa relação com os outros, nossas angústias e nossas obsessões”. Se todos esses elementos estão imbricados na prática pedagógica, então, não podemos deixar de compreender que a prática é um processo complexo, que exige, do professor, um constante redirecionamento do seu fazer para dar significado e sentido aos saberes e conhecimentos construídos.

Outra ideia sobre a reflexão da prática docente é posta por Schön (2000, p. 32), quando esclarece que o professor pode “[...] refletir no meio da ação, sem interrompê-la”. Acrescenta que em um “*presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”. Sobre a prática reflexiva, o autor esclarece que

[...] sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. Contudo nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura (SCHÖN, 2000, p. 35-36).

Perez (2004), no seu artigo sobre *Prática reflexiva do professor de matemática*, lança informação sobre o desenvolvimento de professores reflexivos, explicando que:

a reflexão é vista como um processo em que o professor analisa sua prática, compila dados, descreve situações, elabora teorias, implementa e avalia projetos e partilha suas ideias com colegas e alunos, estimulando discussões em grupos. Para isso, o professor precisa ter ausência de preconceito e disposição para aceitar e implementar novas ideias, ter atitudes de responsabilidade baseada em princípios éticos e ter entusiasmo e coragem para adotar atitudes novas (PEREZ, 2004, p. 252).

Quando o professor reflete na ação, torna-se um pesquisador no ambiente de sua sala de aula. Sendo assim, ser professor reflexivo, investigador, aprendiz, pesquisador e tantos outros elementos que definem a profissionalização docente pressupõe a compreensão dos saberes profissionais que embasam a sua prática pedagógica.

Sobre o significado de saberes, Tardif (2002, p.255) explica que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Nessa visão de formação, não se pode desvincular a formação geral e científica da formação prática, pois à medida que se aprende a conhecer e saber como fazer, está entrelaçada a ideia de saber ser, que envolve atitudes, normas e valores necessários à docência. Esse mesmo autor designa essa visão de formação como “*epistemologia da prática*”, entendida como o estudo do conjunto de saberes empregado pelos professores, no espaço escolar, para cumprir todas as suas tarefas.

Por isso, é necessário que o professor compreenda que o saber docente não engloba apenas o saber do conteúdo específico de sua disciplina, mas existem outros saberes

que influenciam a prática docente. O saber docente, segundo Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999) é um saber reflexivo, plural e complexo porque é histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999, p. 55).

Portanto, o processo de formação depende do tempo, das experiências vividas, das oportunidades e do apoio de outros, da forma pessoal de reagir e lidar com obstáculos, entre outros fatores. Cada professor cresce, profissionalmente, a seu modo: avançando e recuando, arriscando-se em novas estratégias ou deixando-se levar pelos modismos ou conveniências, refletindo, conscientemente, sobre sua prática pedagógica ou desenvolvendo-a mecanicamente.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

As ideias sobre a formação docente, no contexto atual, busca integrar o desenvolvimento pessoal e profissional com vista a preparar melhor esse professor para a natureza do seu trabalho, que é ensinar contribuindo para o processo de humanização da ação educativa. Nesse processo, os cursos de formação devem proporcionar oportunidades para o professor desenvolver sua autonomia, responsabilidade pessoal e coletiva, sua capacidade de auto-organização e de atualização contínua dos saberes e competências necessários à sua profissionalização, corroborando com o que diz Nóvoa (1995, p.25) “a formação de professores não deve ser vista como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa”.

Esses pressupostos estão em sintonia com a perspectiva de desenvolvimento profissional compreendido como um processo que começa muito antes da formação inicial e que se estende durante toda a trajetória do professor. Desenrola-se por meio de um contínuo movimento de dentro para fora, valorizando o professor pelo seu potencial, no qual, a prática é a base para um relacionamento dialético entre teoria e prática e, muitas vezes, ponto de partida para o seu profissionalismo.

Nessa perspectiva de formação de professores, há um deslocamento do olhar da dimensão teórica para a discussão dos saberes e da prática educativa, tendo em vista que a singularidade do trabalho educativo pode-se transformar em elemento de análise, produção de conhecimento que lhe assegure a apropriação de saberes e competências específicos ao ato de ensinar e ao modo de aprender. Nessa visão, o professor intui que é no cotidiano da sua ação docente que ele se torna um profissional reflexivo, capaz de buscar e construir saberes. Sobre esse aspecto, Brito (2006) esclarece que

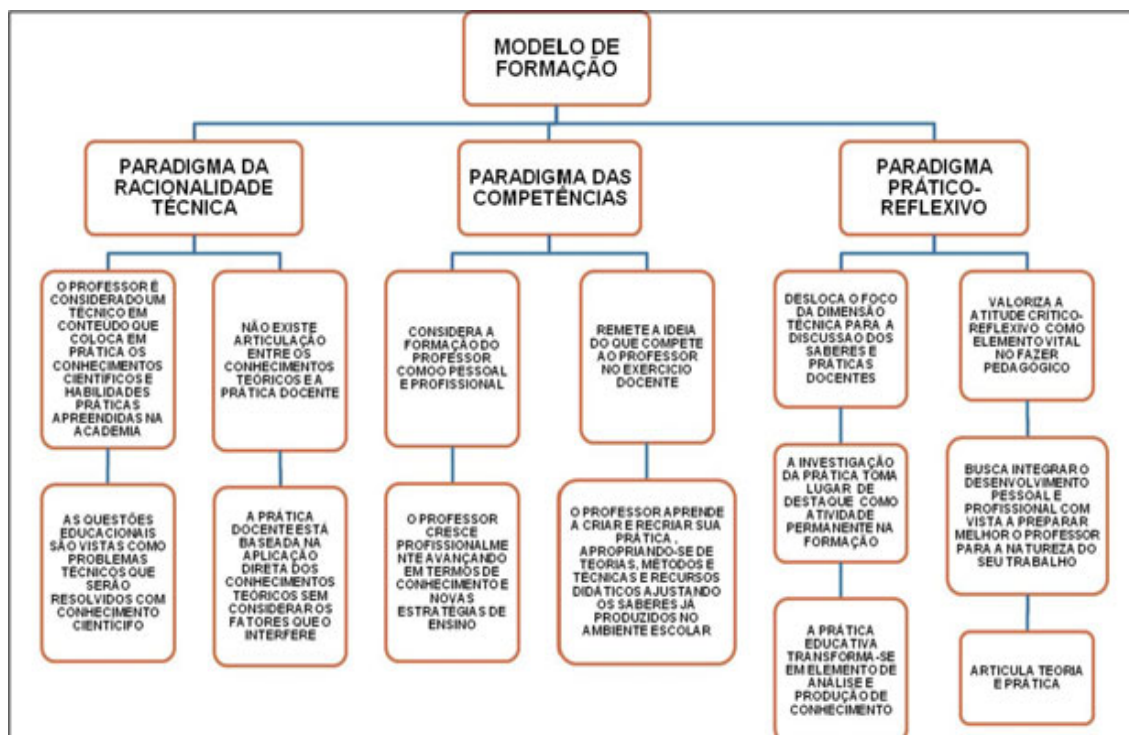
é necessário enfatizar a importância da definição de uma política de formação do professor, que priorize, entre outros aspectos: a unidade teoria/prática, as diferen-

tes dimensões da competência do professor, a formação do professor reflexivo, a necessidade de um enfoque interdisciplinar, o desenvolvimento do interesse do professor pela investigação do cotidiano, pela pesquisa, como também os saberes específicos ligados à natureza da profissão docente (BRITO, 2006, p. 41).

Essa proposta reforça a ideia de que não se separe o pensar do fazer, que há necessidade de o professor investigar constantemente a prática; questionar sobre o papel da escola, das condições de trabalho e da sua responsabilidade em buscar alternativas para desenvolver um ensino de qualidade. Agindo assim, o professor tem uma visão crítica do seu trabalho e responsabilidade política e social com sua formação, adquirindo conhecimentos e saberes necessários ao exercício de suas funções.

Face ao exposto, concluímos este artigo, ressaltando que as ideias postas nos modelos de formação definidos pelos paradigmas da racionalidade técnica, das competências e do professor prático-reflexivo colaboraram na elaboração do esquema apresentado no quadro a seguir (Esquema 1) e nortearam a construção do perfil do professor que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi objeto de estudo em outra seção da tese. Consideramos também que o modelo de formação norteador deste trabalho será aquele baseado nas ideias do paradigma do professor prático-reflexivo, associado à compreensão do significado de competência como o que compete ao professor no desenvolvimento de suas ações profissionais.

Entender o processo de formação do professor nessa perspectiva é contribuir com um profissional que se identifique como sujeito de conhecimento, que está sempre construindo, produzindo e ressignificando conhecimento a partir de sua própria prática compreendida como uma instância rica de formação e produção de conhecimentos, sobretudo se mediada pela pesquisa e reflexão sistemática.



ESQUEMA 1: Modelos de Formação

4. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999.
- BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. CARVALHO, Marlene Araújo (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.41-53.
- FIORENTINI, Dario. NACARATO, Adair M. PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante: Revista teoria de investigação**. Lisboa, APM, v. 8, n. 1-2, p. 33-40,1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 165 p.
- MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.211-233.
- MEDEIROS, Normândia de Farias M. **A formação do professor experiente e o papel dos atuais projetos formativos: Formar? Titular? Profissionalizar?** 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2005.
- NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PEREZ, Geraldo. Prática reflexiva do professor de matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. BORBA, Marcelo de Carvalho (orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. 317p.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2002. 323p.
- SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235-252.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256p.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-72.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344f. 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. ... Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.