

DISCUTINDO A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A TRAJETORIA DE UMA PESQUISA

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Doutoranda em Educação – PPGEd/UFRN

Introdução

No momento em que ingressamos no terceiro milênio, cujo cenário encontra-se marcado pela progressividade da revolução científica, pela celeridade das transformações socioculturais, faz-se necessário um ensino científico objetivo para todos. Nesse caso, torna-se obrigatório, igualmente, um "olhar" para aquele/a que ensina: o/a professor/a, para suas concepções acerca do ensino e do ser professor de profissão, isto é, acerca dos mecanismos que lhe permitem abordar o ensino e todo o seu contexto circunstancial.

Assim, o debate atual direciona seu foco para a formação de professores/as, cujas pesquisas, de forma mais sistemática, têm sido amplamente implementadas, tanto em nível nacional (Cunha, 1989, 1998; Pimentel, 1993; Alonso, 1999; Veiga, 1998), como em nível internacional, com Nóvoa, 1972, 1995; Tardiff, 1991; Schön, 2000, dentre outros. Todos, de uma forma ou de outra, defendem a necessidade de se investir bem mais na educação dos/as professores/as, no seu processo de formação, que deve assumir nova concepção favorecedora da produção do conhecimento, de modo a propiciar, na mesma dimensão, o desenvolvimento de sua consciência crítica acerca do seu agir profissional docente.

Nessa perspectiva, um primeiro aspecto a ser considerado é que, o processo formativo dos professores é inconclusivo. Supõe dizer que não se fecha com o fim da formação inicial, visto que, a partir deste patamar, é que de fato se inicia a prática profissional do/a professor/a, tornando-se indispensável a questão da formação continuada, esta, no caso, configurando-se como um processo que se efetiva mediado pela ação-prático-pedagógica do professor. Assim

concebidas, formação inicial e continuada, são consideradas momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo.

Ademais, vivemos numa sociedade globalizada que exige dos profissionais um permanente processo de formação e de aprendizagens múltiplas. Uma formação que tenha como princípio orientador o direito de aprender de nossos alunos. O que pressupõe, portanto, uma formação comprometida com a aprendizagem de qualidade dos alunos, bem como com a inovação e com a atualização do/a professor/a, sendo este, pois, um segundo aspecto a ser considerado.

Um outro ponto importante nessa discussão é o reconhecimento de que os professores e as professoras são potencialmente os agentes mais importantes de sua própria formação e da formação de seus alunos, o que implica investir concretamente não só na qualidade de sua formação inicial, no seu percurso de inserção profissional, mas também, na sua formação contínua, na qual vai se consubstanciando seu próprio repertório profissional, cujo avanço e progresso configuram seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Neste caso, a formação do professor e da professora requerida na atualidade deve situar-se numa tendência dialético-reflexivo-crítica, organizada com base no contexto educativo, nas necessidades dos sujeitos imediatos da ação educacional formativa. Assim considerada, a formação (continuada principalmente) pressupõe a inconclusão do ser humano, fato que a caracteriza como um processo, como uma trajetória de vida-pessoal e profissional, requerendo do sujeito da formação níveis sempre mais avançados de saberes (saber, saber fazer e saber ser).

Reforçamos este posicionamento com a reflexão de Nóvoa ao revelar que *"torna-se possível, a partir desta lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – **produzir a vida** – e com o desenvolvimento profissional – **produzir a profissão docente**"* (apud Porto, 2000:13).

Partindo destas considerações preliminares acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente, estabelecemos alguns questionamentos para delimitar ou mesmo direcionar o fenômeno ora investigado:

Em que medida a formação inicial e continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente? Que concepções sobre ensinar e ser professor são construídas nesses dois percursos formativos dos professores? Quais as competências requeridas para que o/a professor/a desenvolva de forma crítica e reflexiva sua prática docente?

Munidos desses questionamentos, passamos a buscar a compreensão do fenômeno, a apreensão das concepções dos sujeitos, na convicção de que o processo de construção e reconstrução de concepções figura como aspecto delineador e demarcador do processo de desenvolvimento profissional, no cenário da formação inicial e continuada dos professores.

Nesta perspectiva, optamos, nesta comunicação, por traçar a trajetória metodológica do estudo, que estamos desenvolvendo junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, denominado "As concepções dos professores sobre ensinar e ser professor: um estudo focalizando o desenvolvimento profissional docente", com o qual pretendemos contribuir com a discussão em torno da formação e do desenvolvimento profissional docente.

Nesta direção, a referida pesquisa tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente, no contexto da formação inicial e continuada e, nessa mesma perspectiva, coloca como objetivo principal apreender as concepções dos professores acerca do ensino e do ser professor, tendo em vista que as concepções são verdadeiras estratégias cognitivas dos sujeitos, com base nas quais constroem e reconstróem seus saberes, bem como delineiam suas futuras condutas docentes.

Nesse caso, estamos trabalhando com o/a professor/a denominado/a competente, aquele que, a rigor, dá prosseguimento aos estudos, além da formação inicial, reforçando-a com estudos complementares (formação

continuada). Além disso, demonstra, dentre outras habilidades, capacidade para trabalhar em grupo, comprometimento com a disciplina que leciona e com o sucesso dos alunos (aprendizagem) e, sobretudo, disposição para investir no seu auto-crescimento profissional.

Conceituando e discutindo a formação e o desenvolvimento profissional

No quadro social complexo, heterogêneo e multicultural em que vivemos, e em que atuamos profissionalmente, avulta como uma de suas problemáticas a questão relativa à formação de professores/as e a ela articulada (porque nela se insere e dela decorre) a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, a convicção é de que, no contexto do movimento dialético entre teorias subjetivas dos professores e dos teóricos da formação, surge um rico potencial formativo, que se presta como fundamento no fortalecimento da discussão sobre o já mencionado processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, no âmbito do universo teórico-científico que tem fundamentado a temática formação de professores, centramos o foco de nossa reflexão em torno do desenvolvimento profissional docente, na consideração de um processo que tem como referência basilar a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, todos eles mediados por importantes componentes como: teoria e prática; ensino e pesquisa; saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

Trata-se de uma formação polivalente, calcada em competências profissionais, articulada com a pesquisa e marcada por concreta parceria entre universidade e comunidade mais ampla. Razão por que se entende que a posição do/a professor/a é estratégica, ou seja, política, requerendo da sua formação (e da sua atuação) a posse de um saber que lhe faculte transmitir uma real visão de mundo, exercendo, inclusive, seu papel de intelectual da cultura.

Como pontifica Gauthier (1998), a escola é um lugar de cultura. E educar é um trabalho cultural. Assim, a formação deve perspectivar um profissional culto, cuja prática eficiente produza a crescente aprendizagem dos alunos e, concomitantemente, o desenvolvimento profissional do/a professor/a, que deve ocorrer no contexto de uma prática reflexiva.

Implica, desse modo, requerer da agência formadora e dos professores que a integram uma sólida organização e preparação teórico-metodológica para que estes possam exercer, competentemente, seu mister profissional. Implica, enfim, auto-rever-se, remodelar-se do ponto de vista teórico-prático, considerando também demandas tais como: "*as novas funções do professor, uma nova cultura profissional (...), mudanças nos posicionamentos de todos que trabalham na educação (...) e uma maior participação social docente*". (Imbérnon, 2000: 9).

Assim, três conceitos-chave são merecedores, neste estudo, de discussão e análise mais acuradas: desenvolvimento profissional, formação e concepções e, aliado a estes, numa visão mais restrita, o conceito de professor competente, na condição de categoria complementar, empregado para fazer o contraponto com os demais conceitos e por ser a característica principal dos atores da investigação.

O desenvolvimento profissional implica desenvolvimento pessoal também, assim, deve ser entendido como um todo integrante, mutuamente ligado haja vista que mudanças que ocorrem no campo profissional não se dissociarem daquelas ocorridas no campo pessoal. Nesta acepção, desenvolvimento profissional caracteriza-se como um processo que corresponde ao:

Domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e peculiares ao processo reflexivo sobre as práticas do professor. (Oliveira, 1997: 95).

A formação é um processo que leva em consideração a complexidade do ato de ensinar. É interativa e, como tal, não se circunscreve a uma abordagem meramente tecnicista, tampouco a uma abordagem exclusivamente academicista. Implica, desse modo, requerer da agência formadora e dos professores que a integram uma sólida organização e preparação teórico-metodológica a fim de que possam exercer, competentemente, seu mister profissional.

Quanto às concepções, estudos evidenciam que estas assumem grande importância quando voltadas para compreender e explicar mecanismos relativos ao controle do saber, isto é, do conhecimento. Adquirir um conhecimento, portanto, significa passar de uma concepção prévia para outra mais permanente relacionada ao contexto, à situação (Giordan e De Vecchi, 1996).

Na tentativa de estruturar uma visão conceitual mais clara e mais compreensível, pode-se dizer que a concepção corresponde a um todo relativamente estruturado e durável, possuidora de uma lógica ou, pelo menos, de sua coerência. Como tal, caracteriza-se como algo sempre atualizado pela situação vivida, pelos questionamentos que naturalmente coloca, pela busca constante de mobilização do aporte de saberes que o sujeito detém, adaptando-o à situação vivenciada.

Logo, toda formação, inicial ou continuada, merece periodicamente ser repensada em função da evolução do trabalho, das demandas, das tecnologias e, até, do estado dos saberes. Neste caso, diz-se que a formação deve passar (e de fato passa) por transformações fundamentais no seu "métier" e, conseqüentemente, configurando o processo de desenvolvimento profissional docente.

Além de outros requisitos básicos, a formação remete a um processo de produção do desenvolvimento psicológico humano. Este processo, na verdade, se consubstancia por meio da construção de saberes nos mais variados domínios do contexto de atuação do professor, implicando mostrar-se

capacitado a tomar decisões, a fazer opções. A esta performance denominamos competência, seja competência pessoal e/ou profissional.

Desse modo, o entendimento é de que a competência advém, dentre outros fatores, de uma formação permanente e continuada, portanto, de um processo contínuo de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo, pela superação de etapas, pela conquista de novos estágios, pela possibilidade de enfrentamento de novos desafios, pelo redimensionamento de novos rumos a serem seguidos, enfim, pela busca ininterrupta de aprimoramento pessoal e profissional.

Competente, na acepção aqui considerada, é o professor experiente, bem sucedido profissionalmente. Ou como registra Pimentel, competente é o professor que possui as seguintes pré-disposições:

...mente aberta para lidar com questões críticas, problemas, especulações teóricas; (...) conhecimentos necessários à vida profissional e capacidade para poder buscá-los onde quer que se possa encontrá-los; (...) possibilidades de avaliar a realidade num ambiente diferente do escolar. (1993:18).

Traçando a trajetória metodológica

Do ponto de vista conceptual-metodológico, o estudo apóia-se no método autobiográfico ou história de vida, conforme Nóvoa, Finger, Chené e outros, 1988; Bueno, Catani e Sousa, 1998, na perspectiva de que ouvindo os sujeitos/professores, através de suas narrativas autobiográficas, seja possível apropriar-se de sua trajetória de formação, bem como apreender suas concepções acerca do ensino e do ser professor de profissão.

Nesse sentido, uma orientação atual para o fortalecimento dos cursos de formação de professores pugna pela mediação de situações nas quais o professor e a professora possam falar. Precisamos ouvir a voz desses professores, seus posicionamentos e concepções acerca do ensino, no nosso caso, acerca do ensino de Língua Portuguesa. Como realçam Kramer e Jobim

e Sousa (1996), faz-se necessário convocar o professor a falar, contar sua história. Historicizar sua vida e seu processo de formação.

É necessário destacar, contudo, que não se trata de “... uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história” (Kramer e Jobim e Sousa, 1996: 16).

Partindo deste entendimento, cumpre acrescentar que uma história biográfica e cultural, inclusive, traçada pelo sujeito constitui-se na e pela palavra que é sempre dirigida a outrem. No seu traçado envolve a linguagem, isto é, revela-se na e pela linguagem. A propósito, Bakhtin nos diz o seguinte, ao teorizar sobre a dimensão ideológica e dialógica da linguagem:

Na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Apud Jobim e Sousa, 1994: 98).

Assim, os aportes teórico-metodológicos que fundamentam e orientam o desenvolvimento de todas as etapas que integram nossa investigação inscrevem-se nos parâmetros da investigação qualitativa, utilizando o método (auto)biográfico/história de vida como princípio teórico-metodológico de base, conforme Nóvoa (1988; 1995); Nóvoa e Finger (1988); Ferrarotti (1988); Bueno, Catani e Sousa (1993; 1996); Kramer, Jobim e Sousa (1996), dentre outros. A opção pelas histórias de vida tem sua justificativa por se mostrarem como vias possibilitadoras de melhor e mais aprofundado conhecimento sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional acerca da prática docente e suas idiossincrasias.

Traçar o caminho metodológico de um trabalho desta natureza implica colocar-se a complexa tarefa de desvelar os meandros mais recônditos do objeto de estudo, registrando, inclusive, o objetivo que nos moveu a trilhar por esta vertente em busca de novos conhecimentos (aquisição/produção/veiculação) que possam contribuir para o fortalecimento

de modelos formativos que capacitem o professor e a professora a atuarem, competentemente, neste novo cenário sócio-histórico e educacional que está posto.

Modalidade de pesquisa

Assim, a investigação desenvolve-se dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa, centrada no paradigma denominado Pensamento do Professor, segundo Garcia (1987;1982), Gauthier (1998); Porlán, Rivero e Pozo (1997,1998). Este enfoque postula conhecer quais são os processos de raciocínio na mente dos/as professores/as no decorrer de sua formação e de sua prática profissional.

O paradigma educacional "Pensamento do Professor", apesar de conter uma série de limitações internas, como ademais quase todos os demais paradigmas as têm em maior ou menor intensidade, tem sido amplamente divulgado, bem como amplamente empregado nos estudos científicos voltados para a pesquisa em ensino. Parte do pressuposto de que *“todos os professores possuem alguma teoria pessoal, informal sobre professores, alunos e classes, que é freqüentemente expressa como princípio de prática”* (Sadalla, 1998: 32). Ou como revela Zeichner: *“a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida, quer não”* (Apud Sadalla, 1998: 32).

Dominicé define processo de formação como *“um conjunto ou uma globalidade própria de vida de cada adulto”* (1988: 137). Isto leva à compreensão de que a história de formação de cada um vem a ser a sua história de vida profissional, na qual há espaço para sublinhar a singularidade característica de cada caminho, de cada individualidade, que só o próprio sujeito é capaz de delinear e descrever, porque, como nos diz Dominicé, a história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional e, em conseqüência, se beneficia de tempos de formação contínua.

Nesse sentido, o método (auto)biográfico ou história de vida objetiva traçar a história de cada um e do grupo na sua totalidade, sem necessariamente imprimir-lhe um sentido unívoco. Este aspecto torna-se um tanto quanto delicado tendo em vista a dimensão polissêmica da linguagem, característica que chama a atenção para que os entendimentos, a compreensão, advindos dos relatos autobiográficos não se cristalizem em um só e único significado.

Outro aspecto importante que merece ser ressaltado é a especificidade heurística de que se reveste o método (auto)biográfico ou a história de vida, propiciando ao professor desvelar-se profissionalmente e refletir sobre este processo, diferentemente de uma justaposição de dados biográficos, que podem levar os apanhados da pesquisa a uma série de informações fragmentárias e parciais, destituídas de um caráter científico, o que apontaria para seu empobrecimento epistemológico enquanto método.

Contexto empírico

Optamos por encaminhar nosso estudo olhando, investigando, procurando apreender, interpretar as concepções dos professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio, sobre o ensino dessa disciplina e o ser professor. Esses professores/sujeitos com os quais trabalhamos são profissionais que já contam acima de 05 (cinco) anos de serviço no trato com essa disciplina no nível já referido e, além disso, são considerados pelos seus pares, e pelos dirigentes da escola, e por membros do pessoal técnico-administrativo como profissionais competentes, experientes e exemplares, tanto no ensino da disciplina como na arte de ensinar em geral.

Interessa-nos saber, então, como, no seu percurso de vida e formação e, sobretudo na sua militância com o ensino de Língua Portuguesa, os professores considerados competentes, construíram e reconstruíram concepções acerca dessa disciplina e como essas concepções foram sofrendo mudanças ao longo de seu percurso de formação e atuação docente. Ao mesmo tempo, interessa-nos saber, também, como essas mudanças de

concepções foram determinando, demarcando, seu processo de desenvolvimento profissional.

Para desenvolvimento das tarefas previstas nesse percurso metodológico, para coleta de dados, dedicamos considerável parte de tempo, (08 meses – setembro/2001 a abril/2002), concomitantemente às atividades de leitura e produção de conhecimento, principalmente com a elaboração dos instrumentos estabelecidos: instruções e roteiros orientadores para feitura de memoriais e para o desenvolvimento de entrevistas.

Ao optarmos pelo emprego desses dois mecanismos de recolha de dados, tínhamos como hipótese de que tanto um como outro (memorial e entrevista) viabilizaria ao professor a possibilidade de rever sua trajetória de vida profissional, desde a formação inicial à continuada, e, neste processo reflexivo, refazer sua trajetória profissional, rever suas práticas e seus saberes, bem como balizando suas concepções sobre ensinar e aprender e, em decorrência desse processo, conscientizar-se de como ocorreu e se configurou seu processo de desenvolvimento profissional docente, que vem a ser neste trabalho, nosso objeto de estudo.

Realizamos ao todo 20(vinte) entrevistas e, ao final de cada sessão, os professores-sujeitos recebiam o guião para elaboração dos memoriais, os quais foram recolhidos após alguns meses. De modo geral, a feitura destes documentos (memoriais), por envolver a escrita, demandou um pouco mais de tempo. Na verdade, essa delonga se justifica, porque as narrativas autobiográficas são, por natureza, espaços de reflexão em que, na restauração da memória, o sujeito reconstrói sua história. Portanto, propiciam ao sujeito rever suas marcas formativas, lançar-se para fora, tornarem-se autores de sua própria história. É como nos dizem Kramer e Jobim e Sousa:

Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História (1996:16).

Nesse sentido, trabalhamos com 20 (vinte) professores, dos quais 16 (dezesesseis) são vinculados à escola pública, sendo 08 (oito) do CEFET-PI, 05 (cinco) do Liceu Piauiense e 03 (três) da Escola Estadual Marechal Castelo Branco e 04 (quatro) pertencentes à rede particular de ensino, no caso, 02 (dois) do Instituto Educacional da Criança (INEC), 01 (um) do Instituto Dom Barreto e 01 (um) do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Colégio das Irmãs).

Todos os nossos interlocutores (sujeitos) têm Licenciatura Plena em Letras/Português, sendo que 04 (quatro) dentre eles possuem um segundo curso de graduação. Treze (13) professores são portadores de curso de Pós-Graduação em nível de Especialização e, destes, 06 (seis) são portadores de Mestrado em Língua Portuguesa.

Desse universo, 09 (nove) professores são do sexo masculino e 11 (onze) do sexo feminino. Distribuídos por faixa etária, esse grupo apresenta o seguinte perfil:

25 a 29 anos	= 04 professores
30 a 35 anos	= 06 professores
40 a 46 anos	= 09 professores
56 anos	= 01 professor

Com relação a tempo de serviço na área educacional, a maioria de nossos sujeitos conta com mais de 10 (dez) anos de prática docente. Neste aspecto, estabelecendo-se um escalonamento, temos a seguinte configuração:

+ de 05 até 09 anos	= 03 professores
10 até 15 anos	= 13 professores
20 até 22 anos	= 04 professores

Quanto à organização e análise dos dados estão sendo realizadas concomitantemente ao período de investigação, tendo em vista o processo

interativo requerido pela natureza do estudo, notadamente pelas formas de recolha de dados, que vão propiciando teorizações progressivas. Na verdade, *“é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”* (Mazzotti e Gewandsznaider, 1998:170).

Sem pretensão de standardização, estabelecemos um protocolo que tem facilitado o reagrupamento dos dados mais significativos, pinçados de cada memorial e de cada entrevista. Nesse sentido, conforme se apresentam os dados, estabelecemos 03 (três) categorias básicas, o que permite comparações e interpretações e não generalizações, viabilizando, conseqüentemente, a compreensão parcial dos processos de formação e do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Na verdade, trabalhar com história de vida representa um apelo à memória escrita, no caso do presente estudo. Representa, igualmente, uma abordagem retroativa sobre o percurso de formação e atuação dos sujeitos-atores. Por outro lado é como diz Nóvoa (1988), citando Dominicé, as histórias de vida caracterizam-se como espaço de reflexão teórica em torno da formação, colocando-a como seu objeto de trabalho.

Portanto, faz-se necessário um estudo crítico, que possa teorizar e fundamentar a formação, se se deseja pensá-la epistemologicamente, considerando-se, inclusive sua complexidade, a exemplo do que afirma Chené:

A formação enraíza-se na articulação do espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo de sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade de sua experiência pessoal”(1988: 89).

Como podemos constatar, a abordagem biográfica não representa tão-somente uma orientação metodológica. Para além desta evidência, incita-nos a refletir sobre o material biográfico que dispomos, advindos de

instrumentais como os memoriais e as entrevistas, que se prestam, eficientemente, às análises requeridas pelo objeto de nossa investigação.

Aspectos conclusivos

Ao concluirmos esta comunicação, a sensação é de que estamos avançando na discussão e na produção do conhecimento em torno da formação e do desenvolvimento profissional docente, notadamente, pelo esforço em apreender as concepções dos/as professores/as acerca do ensino e do ser professor/a de profissão, isto é, acerca de sua trajetória formativa e de sua ação prática pedagógica.

Desse modo, confirma-se a necessidade de se repensar constantemente, tanto a formação como o processo de desenvolvimento profissional docente, de modo a acompanhar o processo evolutivo das discussões neste entorno, seja em nível nacional ou internacional, perspectivando a formação de profissionais críticos e competentes, capazes de lidar e de produzir uma multifacetada gama de saberes necessários ao desenvolvimento do ofício docente, numa patente demonstração de que a natureza do conhecimento profissional caracteriza-se, sobremaneira, por ser aberta, renovável e produtiva.

Referências bibliográficas

ALONSO, Mirtes (org.). Trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice e SOUSA, Cynthia. (orgs.). A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A. e Finger, M. **O método (auto)biográfico de formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 198

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. e Finger, M. O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988

- FERRAROTI, Franco. Antologia. In: NÓVOA, A. e Finger, M. O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.
- GARCIA, Carlos M. El pensamiento del profesor. Barcelona-España: Ediciones Ceac, 1987.
- GARCÍA, Marcelo G. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GIORDAN, André e VECCHI, Gerard del. **As Origens do Saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOBIM e SOUSA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- KRAMER, Sônia e JOBIM e SOUSA, Solange (orgs.). Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.
- MAZZOTTI, A. J. A. e GEWANDSZINAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais. São Paulo: Pioneira, 1998.
- NÓVOA, Antônio. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A e FINGER, M. (orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.
- OLIVEIRA, Lúcia. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÀ_CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.
- PIMENTEL, Maria da G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.
- PORLÁN, Ariza R., RIVERO, García A. e POZO, Martín R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: teoría, métodos e instrumentos. In: **Enseñanza de Las Ciencias**, 1997, 15, 155-171.
- _____. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios, empíricos y conclusiones. In: **Enseñanza de Las Ciencias**, 1998, 16 (2), 271-288.
- PORTO, Yeda da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SADALLA, Ana Maria F. de A. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIFF, M. Et al. "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente". In: Teoria e Educação, nº4, 1991.

VEIGA, Ilma P. A (org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.