

FORMAÇÃO CONTÍNUA E A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE DE PROFESSOREAS DE APÓIO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Maria do Socorro Leal Lopes

Universidade Federal do Piauí-CCE/DMTE

GT: Formação e construção de saberes

O presente texto busca apresentar o estudo realizado sobre a formação contínua e a construção do saber docente de professoras em processo de formação continuada, as quais desenvolvem um trabalho de apóio pedagógico específico em escolas municipais dos anos iniciais em Teresina – Piauí.

Para tanto, inicialmente, procuramos apresentar resultados de estudos na citada área, realizados por NÓVOA (1992), FUSARI (1997), MARTINS (1997) e RIBAS (1997), CARVALHO (1998) que, entre outros, sugerem a criação de paradigma no qual a formação do educador se efetive em um contínuo processo em que: “a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si” FUSARI (1998, p.534). Nessa perspectiva, a formação contínua dos professores visa a qualidade da educação e do ensino, atualiza a formação inicial, processa-se ao longo da carreira docente e é indissociável da atividade profissional.

No Brasil, na década de 1950, face ao êxodo migratório do campo para a cidade, houve uma forte pressão popular por mais escolas para acolher as camadas populares, forçando o poder público a expandir quantitativamente o sistema educacional público. Estava, deste modo, instalada não só a necessidade de mais professores, mas também o desafio de atender às exigências que trazia o alunado oriundo das camadas populares.

Diante dessa realidade, as autoridades educacionais, ao invés de rever a formação inicial dos professores, decidiram aperfeiçoá-los através de cursos, palestras, reuniões pedagógicas, encontros, entre outros (FUSARI, 1998). Surgem, portanto, propostas de formação contínua de professores, fundadas no modelo técnico-linear, fragmentadas e dependentes de saberes centrados

em determinadas autoridades educacionais ainda hoje com bastante força nos meios escolares.

A década de 1990 foi fértil em estudos, pesquisas e reflexões, em torno da formação de professores, principalmente da necessidade da formação continuada. Segundo pesquisadores da área, esta formação principia antes mesmo do ingresso na formação inicial, continua durante o curso de formação inicial, prolongando-se com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes dados a um dado tempo, o tempo das experiências; experiências estas ocorridas antes e durante o processo da formação inicial e o tempo das experiências posteriores ao curso de formação profissional. No exercício da prática pedagógica, juntamente com o desenvolvimento da sua formação continuada diferentes saberes devem ser levados em conta, e, a partir deles, o professor vai construindo novos conhecimentos em torno de sua prática. De acordo com TARDIF (2000, p.25) “o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a essa profissão e dela oriundos”.

Nessa perspectiva, a formação de professores aqui evidenciada tem a própria prática pedagógica como elemento constitutivo dessa formação. Além do domínio das teorias, que fundamentam a ação dos professores, requer também conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional dela proveniente.

O nosso contato com o trabalho de professores, inicialmente na condição de aluna e, posteriormente, no desenvolvimento da atividade profissional, como supervisora escolar, permitiu-nos constatar que no exercício da prática docente o professor apresenta várias maneiras de desenvolver sua atividade profissional. Pudemos observar, principalmente na supervisão de sala de aula, que existem professores favorecendo a construção de saberes por parte do alunado, demonstrando, assim, maior competência pedagógica do que outros do mesmo campo de atuação e, via de regra, com a mesma formação inicial.

A competência pedagógica aqui mencionada é a capacidade que o professor apresenta de agir eficazmente em sala de aula, ancorado em saberes disciplinares transmitidos pelas agências formadoras na formação inicial dos professores e em saberes curriculares os que correspondem aos programas disciplinares que compõem as bases da cultura escolar e por fim,

nos saberes da formação profissional originários das instituições de formação de professores (saberes especializados) mas sem limitar-se a eles. Estes saberes, (conhecimentos) segundo PERENOUD (1993, p. 71) são “representação da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. Essa tríade de saberes articulados dá à prática docente uma conotação de grande responsabilidade, ao mobilizar e integrar tais saberes como condição essencial à sua atividade profissional, entretanto não se reduz apenas nessa prática de transmissão de saberes já constituídos. Aliados a essa condição existem os diferentes saberes que sua prática os integra, os quais podemos denominá-los de saber plural. Segundo TARDIF, (1991 p.218). “pode-se definir o saber docente como saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

O acompanhamento da prática pedagógica de professores em escolas públicas estaduais e municipais do Ensino Fundamental provocou-nos uma certa inquietação em relação à construção da base de conhecimento para ensinar desses professores. Esta realidade suscitou em nós o anseio de conhecermos o processo de construção da base de conhecimento de professores que desenvolvem sua ação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estão em processo de formação continuada. Com o intuito de responder a este anseio, desenvolvemos este estudo, cujo problema de investigação foi o seguinte: conhecer a estrutura e o funcionamento do Projeto de Apóio Pedagógico Específico (APE), desenvolvido em escolas municipais de Teresina, e sua contribuição para a reconstrução da base de conhecimento e para a organização de diferentes saberes para ensinar das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que nele atuam, enfatizando a contribuição da formação contínua na constituição dessa base de conhecimento.

Este problema remeteu-nos ao levantamento das seguintes questões: - qual o processo, segundo o qual as professoras que atuam no Projeto de Apóio Pedagógico Específico (APE) estão construindo a base de conhecimento para ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como as professoras estão desenvolvendo e transformando sua prática profissional? Qual a influência da

formação contínua propiciada pelo APE para a construção da base de conhecimento, para ensinar, das professoras que nele atuam?

Essas perguntas remeteram-nos à utilização da abordagem qualitativa do tipo interpretativo, com observações em sala de aula e entrevistas abertas com as coordenadoras, diretoras, professoras, como norteadoras da nossa ação no desenvolvimento metodológico deste estudo. De acordo com GÓMEZ (1998, p.104) “no enfoque interpretativo, a finalidade da investigação não é a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz”. Assim, haveremos de comunicar melhor, ou seja, com mais objetividade, o estudo que realizamos.

Para melhor esclarecer os momentos obscuros e incidentais da prática pedagógica das professoras investigadas, procuramos ancorar os pilares teóricos deste estudo nos conceitos de *pensamento reflexivo* de John DEWEY (1959), dos diferentes níveis de praxis de Adolfo Sanchez VÁZQUEZ (1986), os quais nos ajudaram a compreender a passagem da *consciência prática a consciência da praxis* (prática) em Pierre BOURDIEU & PASSERON (1972) com os conceitos de *habitus* e de *campo*, para compreendermos o trabalho do professor no cotidiano da prática profissional nas salas de Apóio Pedagógico, e, finalmente, em TARDIF (1991), com a dimensão dos saberes enquanto elementos constitutivos da prática docente.

Neste estudo ficou evidente que as professoras observadas e entrevistadas detêm um conhecimento construído com a vivência diária de sua prática profissional e que a formação continuada é importante no exercício cotidiano de sua prática profissional, possibilitando o desenvolvimento de *habitus* que as tornam mais capazes à superação dos limites inesperados próprios da profissão.

Para realização deste estudo cumprimos as seguintes etapas:

1. realizamos consulta em documentos oficiais;
2. entrevistamos coordenadora, diretora e professoras, cujos relatos permitiram a visualização de como o processo de formação contínua das professoras que desenvolvem o programa de Apóio Pedagógico Específico nas escolas municipais de Teresina tem contribuído para a reorganização de diferentes saberes na re-construção da base de conhecimento para ensinar;
3. observamos a prática de sala de

aula das professoras selecionadas; 4. escrita do relatório que consubstanciou a elaboração da dissertação.

Este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro, *A Formação contínua nas palavras dos autores*. No segundo, *A formação do professor e a construção do saber docente*. No terceiro, *O caminho e a caminhada do estudo*. E finalmente no último capítulo, *O que dizem as professoras sobre suas práticas*.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA NAS PALAVRAS DOS AUTORES

Procuramos apresentar, com base em revisão da literatura nacional, as diferentes concepções de formação contínua em uma perspectiva histórica e sua contribuição para a mudança das práticas dos professores. Historicamente, a educação contínua tem assumido diversas concepções, conforme acena o momento político da época em que esse processo se desenvolve; porém, denominamos de *formação contínua* o processo dinâmico por meio do qual os professores no exercício de sua prática profissional, a traves de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, buscando ensinar. Conforme afirmou FREIRE (1983), ultrapassar a visão fragmentada da realidade, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a superação do individualismo por meio de ações partilhadas, da liberdade de pensamento e de ações cidadãs que ultrapassem a visão funcionalista da educação que busca a adaptação dos sujeitos ao mundo, sem contestação ou sem resistência à situação vivenciada. A formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produção de novos conhecimentos.

Existem diferentes modos de formação continuada, havendo nesta modalidade de formação uma clara preocupação em preencher lacunas da formação inicial com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, apontando, assim, uma ação transformadora no desenvolvimento da prática pedagógica desses agentes.

Entretanto, para melhor compreender a natureza constitutiva do processo de formação de professores e suas competências construídas com o saber das práticas, é necessário levarmos em conta os elementos constitutivos do saber docente como conhecimentos da formação profissional. Nesse sentido, vamos nos limitar a distinguir os modelos de formação contínua e refletir em torno do significado político dessa prática. Em outras palavras, nos propomos fazer uma reflexão que também leve em conta a subjetividade dos atores em ação, isto é, a subjetividade dos próprios professores que fomentam a competência profissional e que desenvolvem o currículo oculto. SILVA (2000, p.83) diz que:

Na perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atividades, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento considerada injustas e antidemocráticas e, portanto indesejáveis da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (2000, p.83).

Diante desta afirmação, o que podemos esperar das intenções políticas contidas nos processos de formação continuada? No mínimo, que ajudem esses agentes em processo de formação continuada a compreender e a refletir sobre as contradições do ato de ensinar, pois é fundamental que esses professores tenham a consciência das implicações do seu fazer na vida dos alunos postos a sua responsabilidade. Atentar para a subjetividade que envolve o ato educativo é dar um passo à frente do que é posto pela racionalidade tecnocrática. TARDIF (2000, p.83) nos ajuda a entender essa idéia quando afirma:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Neste sentido, vincular os conhecimentos específicos denominados por TARDIF e outros (1991) de *saberes das disciplinas* aos saberes pedagógicos pressupõe a vinculação desses conhecimentos necessários à subjetividade desses professores, pois, no desenvolvimento da atividade profissional, os

professores vivenciam situações que oferecem condições de recontextualização e reconceptualização de seus saberes, denominados de *saberes da experiência*, adquiridos ao longo do exercício da profissão. Na concepção de SANTOS, (1998, p.126) “é um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a darem respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguirem, muitas vezes, explicar este saber-fazer”. BOURDIEU E PASSERON (1982) reforçam esta idéia quando se referem ao *habitus* dos professores, como uma disposição para a repetição de determinados atos que supõe a existência de conhecimento anterior. Assim, na realização das atividades previamente planejadas, foge ao controle dos professores, às vezes, esquemas de percepção e de ação, porque, simplesmente, na sala de aula, o professor se depara com um número muito grande de situações conflituosas, inesperadas e impossíveis de previsão, porém passíveis de decisões a serem tomadas sem tempo para reflexão. “A prática pedagógica é constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas” (PERRENOUD,1993, p.37). Deste modo, faz-se necessário compreender essas situações inusitadas que ocorrem freqüentemente na sala de aula para colaborar com a construção de uma teoria da prática.

Conforme pudemos observar, a literatura examinada em torno do estudo sobre os modelos de formação continuada revela uma certa variedade de termos utilizados ao longo da história para demonstrar fundamentalmente que a educação continuada assume várias formas, dependendo do contexto histórico vivido pela sociedade em que está inserida, propiciando ao profissional que atua na Educação uma participação ativa no mundo que o acolhe, incorporando os conhecimentos construídos no *conjunto de saberes da profissão*.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

Abordamos a formação do professor tendo como fio condutor à construção do saber docente e discutimos a formação e a construção do saber

docente na perspectiva da formação inicial, articulada com a formação contínua e com a prática social de ensinar. Assim é necessário reconhecer que a prática pedagógica do professor está imbuída de conhecimentos próprios do seu desenvolvimento pessoal, conhecimentos estes anteriores à formação inicial, e durante à própria formação inicial prolongando-se no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, Isto é, no processo de formação contínua. Anunciando a necessidade de formar professores que assumam uma atitude reflexiva, constante de sua docência e das condições sociais que a influenciam. É necessário, portanto, que a prática pedagógica dos professores seja reconstruída cotidianamente, configurando-se numa nova racionalidade, onde a prática reflexiva dos professores tenha garantido o seu espaço.

A formação dos professores é um processo abrangente e inconcluso. “É um processo intrincado, dialético e que se realiza no transcurso de toda a vida profissional” RIBAS (1997, p.16). A transformação da prática docente pressupõe os achados dos processos de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, realizando-se no decorrer da vida do indivíduo. Nesse processo, formação inicial e formação continuada não devem ser pensadas como descontinuidades, mas como processo contínuo, cuja responsabilidade não deve ser apenas da instituição formadora e empregadora, mas também dos próprios professores, para que eles mesmos tomem nas suas próprias mãos o projeto de sua formação, desenhem a trajetória de sua própria realidade docente.

Assim entendida, a formação dos professores não pode ser delimitada por prescrições curriculares, desvinculadas de uma construção social. Deste modo, embora o processo de formação dos professores esteja constituído por etapas perceptivelmente diferenciadas, tomando como base o currículo, esta formação pode se dar a partir de uma nova racionalidade, que amenize, pelo menos, os *vieses* da racionalidade tecnocrática. Nessa linha de formação, estarão incluídas as indicações de GARCIA apud RIBAS “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (1997, p.16). Com este entendimento, é evidente a articulação entre o currículo de formação inicial, que se complementa contínua e

permanentemente com a formação continuada e com a prática pedagógica do professor.

Esta compreensão sobre os processos de formação é enriquecida por NÓVOA(1991, p.31) quando afirma que precisamos “passar de uma investigação **sobre** os professores para uma investigação **com** os professores e até para uma investigação **pelos** professores” (grifos do autor). Se as pesquisas **sobre** os professores são muitas, as pesquisas **com** os professores são em número menos expressivos. Podemos considerá-las desse último tipo àquelas pesquisas que têm a pesquisa-ação e a intervenção na prática escolar como finalidade. Já as investigações sobre o próprio trabalho do docente, realizadas **pelos** próprios professores, principalmente os do Ensino Fundamental não temos notícia. Independente do quê e com quem se pesquisa, os resultados destes trabalhos não chegam à escola; não chegam, enfim, às mãos dos professores do ensino fundamental. Levar em conta a orientação do autor citado é indicação para desenvolvermos nossos sistemas de saberes, denominados crítico-reflexivos. Esse tipo de formação, para o autor supracitado, favorece aos professores meios para a construção de pensamento e ação autônomos, facilitando as dinâmicas de formação autoparticipadas.

O CAMINHO E CAMINHADA DO ESTUDO

Para o procedimento deste estudo, pautamo-nos especialmente no desenvolvimento do Programa de Apóio Pedagógico Específico que tem o objetivo de “propiciar ao aluno com dificuldades de aprendizagem a aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais, motoras, emocionais e sociais por meio de procedimentos pedagógicos compatíveis com suas necessidades” (1996, p.11) e na qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras, através do desenvolvimento de práticas socializadas com a finalidade de prover ao aluno condições de aprendizagens necessárias ao processo de construção de conhecimentos sistematizados no espaço concreto da escola *locus* da ação/formação do professor para respondermos às questões propostas pelo estudo.

Desenvolvemos este estudo, a partir de visitas sistemáticas, às escolas que desenvolvem o projeto de Apóio Pedagógico Específico – APE. Existem 54 (cinquenta e quatro) escolas que desenvolvem este projeto, mas como tínhamos um prazo a cumprir decidimos realizar a investigação apenas com 6 (seis) professoras que, segundo a coordenação geral do projeto vêm desenvolvendo um trabalho com melhores resultados. As professoras desenvolvem práticas pedagógicas com indícios de mudanças nas ações pedagógicas. Embora todas as professoras participem de um processo de formação contínua, encontros de estudos e discussões coletivas, trocas de experiências, desenvolvida e monitorada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, as professoras selecionadas, faziam um trabalho docente, cuja marca não se pautava pela repetição das ações didáticas para a solução de situações problemáticas.

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUA PRÁTICA

Neste estudo, interessou-nos analisar a ação pedagógica das professoras em sala de aula, procurando conhecer suas histórias de formação e atuação nas salas de APE. Percebemos que as professoras direcionam seu trabalho a partir de ações simples, porém significativas, quando, na sua labuta cotidiana, em sala de aula, procuram desenvolver uma prática pontuada pela socialização e interação com os alunos. O trabalho dessas professoras é inquestionável frente às demandas que a escola tem a obrigação de atender.

SUJEITOS DA PESQUISA

Professor	Qualificação	Tempo de Serviço	Experiência de Magistério	Faixa Etária
1	Ens.Méd./Teolog.	15 – 20	1 ^a a4 ^a série	45 – 50
2	Ens.Méd./Pedag.	15 – 20	1 ^a a4 ^a série	45 – 50
3	Ens.Méd./Pedag.	20 – 25	1 ^a a4 ^a série	45 – 50
4	Ens.Méd./Pedag.	10 - 15	1 ^a a4 ^a série	30 –35
5	Ens.Méd./Pedag.	15- 20	1 ^a a4 ^a série	35 – 40

6	Ens.Méd./Pedag.	10 – 15	1 ^a a4 ^a série	45 – 50
---	-----------------	---------	--------------------------------------	---------

Todas as professoras investigadas concluíram o nível Médio, curso Pedagógico; uma delas possui o curso de Teologia, e cinco estão cursando Pedagogia, Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, curso oferecido em convênio celebrado entre a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura Municipal de Teresina, para qualificar os professores da Rede Municipal de Ensino que não possuem qualificação superior para este nível de Ensino. Estas professoras exercem atividades docentes entre 10 e 25 anos de trabalho, com uma faixa etária entre 30 a 50 anos de idade.

Analisamos a prática pedagógica de professoras que atuam nas salas de Apoio Pedagógico Específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontram em processo de formação continuada, para identificar as contribuições da formação continuada na mudança das ações desenvolvidas em sala de aula e na construção da base de conhecimento para ensinar, a partir de seu ingresso nas atividades do Projeto. O conhecimento aqui referido é o conhecimento profissional do professor, apoiado em sua base experiencial em constante construção pelas professoras, em função do seu contexto de trabalho e das situações que vão enfrentando no seu cotidiano docente. Segundo TARDIF, (2002, p.49) esta base experiencial não se encontra sistematizada em doutrinas ou teorias.

São saberes práticos (e não da prática: eles se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

A esses saberes podemos chamá-los de saberes experienciais, pois não são oriundos nem da instituição formadora e nem do currículo.

Após as análises desenvolvidas, podemos concluir que a Formação Contínua de Professores assume um papel relevante no processo de formação profissional do professor, na medida em que este reflete sobre sua própria prática para daí encaminhar soluções a questões ligadas a processos concretos de formação inicial e contínua, para desenvolver suas atividades

docentes calcadas em saberes significativos construídos ao sabor da vivência cotidiana refletida e integrada ao contexto de atuação pessoal e profissional. Concluímos, também, que a aula significativa, o trabalho reflexivo, o conhecimento experiencial aliados à condição para o exercício docente e à formação continuada fazem a diferença para a maioria dos alunos e professores na inclusão e socialização do processo ensino aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: Caminhos da profissionalização do magistério / Ilma Passos Alencastro Veiga (org.) – Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico)
- MARVALHO, Marlene A. C. **A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores**. São Paulo. PUC, 1998 (Tese de Doutorado).
- CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação Inicial e contínua de professores/Educadores. Estratégias de Intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.
- DEWEY, Jonh. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1979.
- ERICKSON, F. Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITIROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, metodos avaliativos y de observación**. Buenos Aires: Piados, 1989.
- GAUTHIER, Clermont e Maurice Tardif. **O Saber Profissional dos Professores: Fundamentos e Epistemologia**. Textos preparados para o Seminário de pesquisa sobre o saber docente. Apresentado à Faculdade de Educação da Universidade do Ceará- fortaleza, Brasil. 1996
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE, 1992.

- _____. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. (Org.) **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 2ª ed. 1992.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE, 1993.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**; trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____ & OUTROS. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competência?** 2. ed. Ver. – Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério** in: Didática, currículo e saberes escolares / Vera Maria Candau (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- QUELUZ, Ana Gracinda. **O trabalho docente: teoria e prática**. Mystes Alouso (org.) São Paulo: Pioneira, 1999.
- RIBAS, Mariná Holzmann. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos**. São Paulo, PUC, 1997. (Tese de Doutorado).
- SILVA, Aída Maria Monteiro da. **A formação do educador na perspectiva da construção da cidadania**. In: Anais IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia-SP, 1998.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 11ª ed. – São Paulo; Libertad, 2000. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2).
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luis Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.