

**A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS PRÁTICAS
ESCOLARES: OBSERVAÇÕES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE
GEOGRAFIA**

Lenilton Francisco de Assis¹

Mayanne Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

A universidade não prepara bem o professor para o exercício profissional na escola! Eis uma afirmação inconveniente que denota a falta de conexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática profissional. Nóvoa (2007, p.14) é um dos principais expoentes da universidade a afirmar que “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

No ensino básico, muitos professores comungam da ideia de que a pesquisa educacional produzida na universidade produz uma teoria irrelevante para as suas vidas nas escolas (ZEICHNER, 1998). Esta visão é ainda reforçada pelas políticas e programas educacionais que reconhecem a existência de “uma defasagem na formação de professores que dificulta o conhecimento das condições do ambiente escolar³”. Todavia, não podemos ignorar que também é função do Estado o fortalecimento da parceria entre a universidade e a escola, para que esta seja reconhecida como corresponsável pela formação de novos professores.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação da UFPB e Coordenador de Projeto do Programa de Licenciatura PROLICEN/UFPB/2016. E-mail: lenilton@yahoo.com

² Aluna do Curso de Geografia da UFPB e bolsista do PROLICEN/UFPB/2016. E-mail: mayanne.ufpb@hotmail.com

³ Serve de exemplo, o Projeto de Lei do Senado, PL N° 6/2014, que propõe alterar a LDB N° 9394/96 para determinar a residência pedagógica de 2 mil horas aos licenciados com até 3 anos de formação, a ser ofertada a, no mínimo, 4% dos professores em cada sistema de ensino e com remuneração por meio de bolsas de estudos. Maiores informações: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>

As críticas ainda se repetem nas escolas particulares, onde há pouca abertura para estagiários e professores iniciantes. Esquivando-se das parcerias formativas que poderiam estabelecer com as universidades, as escolas privadas buscam a contratação dos melhores profissionais do mercado, dos professores que saibam mobilizar, na prática escolar, os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais.

Esses dilemas da formação e da profissão docentes têm nos estágios supervisionados um importante lócus para reflexão e enfrentamento. Enquanto momento de aproximação da realidade profissional, o estágio também é marcado pela incerteza quanto à existência de uma unidade teórico-prática no processo de formação de professores. É comum entre os estagiários a sensação de que são mal preparados na universidade e desamparados na escola. Para eles: “na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Mas será mesmo que a prática escolar é dissociada da teoria acadêmica? Não estaria aí subentendida uma visão dicotômica entre teoria e prática? Também não estaria implícita uma concepção equivocada das finalidades dos saberes acadêmicos e escolares? Quais saberes, de fato, o professor mobiliza em sua prática? Qual a natureza desses saberes? São apenas teóricos e produzidos na universidade? São apenas aplicados, mas não produzidos na escola? Quais as dificuldades em transformá-los e adaptá-los da universidade para a escola?

O estágio supervisionado é o eixo de articulação teórico-prática que possibilita o repensar destas questões derivadas da prática pedagógica. Cada vez mais, o estágio requer pesquisas das diversas licenciaturas que possam focar nas práticas dos professores, considerando que “a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p. 119).

Nessa perspectiva, o presente artigo deriva de uma pesquisa realizada sobre os saberes produzidos nas práticas escolares dos estágios supervisionados do curso de

licenciatura em Geografia da UFPB. O objetivo foi compreender a natureza dos saberes mobilizados pelos estagiários durante as observações e regências de classe.

A abordagem qualitativa adotada na pesquisa foi baseada em observações participantes da prática escolar realizada nos estágios. Ludke e André (1986) alertam que, enquanto método de investigação, a observação participante permite ao pesquisador um contato pessoal e uma experiência direta com o fenômeno estudado. No entanto, para que seja confiável, ela precisa ser sistematizada através de um planejamento rigoroso das etapas de participação, observação direta e introspecção do pesquisador. Neste processo, outras técnicas de coleta de dados podem ser necessárias, tais como: a análise documental e a entrevista de informantes.

Seguindo estas recomendações, observamos as rotinas de quatro estagiários cujas práticas foram realizadas em duas instituições de ensino básico da cidade de João Pessoa. Os resultados e reflexões desta pesquisa foram sistematizados em dois tópicos a saber: no primeiro, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre os saberes docentes, tomando como principais referências as obras de Tardif (2002), Pimenta (1999) e Cavalcanti (2012); no segundo, há uma análise das percepções sobre os saberes mobilizados nas práticas de estagiários e de professores supervisores de Geografia.

2. SABERES DA TEORIA E SABERES DA PRÁTICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA AO OFÍCIO DE PROFESSOR

No bojo dos debates sobre a formação de professores no Brasil, desde os anos de 1990, os saberes docentes aparecem no quadro das políticas curriculares e despertam grande interesse de pesquisas acadêmicas. O tema emerge em um contexto teórico-metodológico marcado pela pluralidade de abordagens acerca do saber e da profissionalidade docente. Nesse cenário, a prática pedagógica é tida como lócus onde o professor mobiliza saberes para o exercício profissional e realiza sua própria reflexão sobre a prática. Daí o porquê de expressões como “professor reflexivo” e “professor pesquisador” ganharem tanta evidência no País, onde, guardadas as

devidas especificidades, são associadas a uma corrente formativa denominada Epistemologia da Prática (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 2007; PIMENTA; GHEDIN, 2010). Esta advoga que é na prática e na reflexão sobre a prática que o docente constrói um repertório de saberes relevantes para o trabalho na escola.

Obviamente ao se falar de prática, não se trata de reforçar a ideia de prática dissociada da teoria ou baseada na imitação de modelos de como ensinar – assim como faziam os cursos de formação de professores que orientavam a Prática de Ensino⁴ seguindo o paradigma da racionalidade técnica. Nesse modelo, conforme Monteiro (2000, p. 131-132), “durante a formação, a escola, espaço de realização da atividade profissional, era objeto de estudo, em aulas teóricas [...]. A ‘prática’ era para ser observada e reproduzida da melhor maneira possível”.

De forma contrária, a Epistemologia da Prática defende que não é a prática em si que é formadora do professor, mas a capacidade deste refletir sobre sua prática. Assim pensada, a prática docente é portadora de uma unidade teórico-prática (práxis) cujo estatuto epistemológico possibilita aos professores mobilizar e ressignificar as teorias aprendidas na universidade e construir suas próprias teorias derivadas da prática escolar.

Corroborando com esta proposta de formação, Nóvoa (2007, p. 14) assim se justifica:

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

⁴ Em 2002, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica cujo teor principal propunha a separação entre bacharelado e licenciatura. No mesmo ano, a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP N° 2, instituiu, para a licenciatura, a oferta obrigatória de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Os novos estágios substituíram as Práticas de Ensino que eram ofertadas só nos períodos finais dos velhos currículos. Todavia, há cursos de formação de professores que postergaram a adequação curricular a estas Diretrizes Nacionais, continuando com a oferta das Práticas de Ensino – como veremos adiante sobre o curso de Geografia da UFPB.

Nessa perspectiva, o professor desenvolve saberes teórico-práticos que são problematizados, refletidos e maturados na prática escolar, ou seja, baseados na investigação da realidade em que atua. E esta realidade não está circunscrita à sala de aula ou à sua disciplina, mas engloba a escola e a comunidade que esta integra. Logo, é importante a preparação de professores que adotem uma postura reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam (ZEICHNER, 1993). Isto requer do professor considerar na sua reflexão questões como infraestrutura das escolas, condições sociais dos alunos, remuneração e carreira docente (só para citar algumas!), para evitar que apenas o professor seja culpado pelo fracasso escolar.

Por isso, Alarcão (2011) defende não só a formação de professores reflexivos, mas também a construção de uma escola reflexiva. Explica a Autora que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2011, p. 47).

O professor reflexivo é todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada. E esta reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente. Neste exercício crítico-reflexivo sobre a prática, o professor mobiliza uma série de saberes que contribuem para a formação da identidade e do ofício docente.

A natureza desses saberes é diversa, assim como seu conceito e sua classificação. Pesquisadores como Tardif (2002), Pimenta (1999) e Cavalcanti (2012), concebem o saber docente como um saber plural, formado de diversos saberes oriundos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana exercida nas escolas. Por ser heterogêneo, o saber docente evolui e se adapta ao longo da formação e da carreira, pois, segundo Tardif (2002, p. 14):

[...] Não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Assim considerados, os saberes docentes são temporais e práticos, não estando sempre formados em sua tríade (saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais) no período inicial da profissão. Neste momento, predominam os saberes disciplinares e pedagógicos legados da formação inicial na universidade.

Os saberes disciplinares emanam dos diversos campos do conhecimento e são transmitidos nos cursos universitários de formação de professores. Correspondem ao “o que ensinar”, ou seja, aos saberes específicos das disciplinas escolares (Geografia, História, Matemática etc.) que devem ser dominados pelos docentes para o exercício da profissão. É condição elementar da profissão de professor que se tenha o conhecimento dos conceitos e métodos científicos que permitem o avanço do ensino e da pesquisa de determinada disciplina escolar ao longo do tempo. No entanto, apenas o domínio dos saberes disciplinares não é suficiente para se formar um bom professor na atualidade. Conforme ressaltado, a relação dos docentes com os saberes não se resume a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. A docência, cada vez mais, configura-se como uma atividade complexa que requer a construção de diversos saberes teórico-práticos para que o professor, além da sua disciplina, possa refletir sobre seu saber e seu saber-fazer e, assim, ajudar a melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos e a realidade social da sua escola.

Nesse sentido, a docência também exige o domínio do “como ensinar”, ou seja, dos saberes pedagógicos que envolvem conhecimentos da Didática, da Psicologia da Aprendizagem e de outros fundamentos e modalidades da Educação. Os saberes pedagógicos são alusivos à escola e às práticas de ensino. Pimenta (1999, p. 27-28) sustenta que:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta

lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Ao longo da formação docente, espera-se que os saberes pedagógicos estabeleçam “íntima vinculação” com os saberes disciplinares. Porém, mesmo com as constantes reformas curriculares que buscam promover esse diálogo, várias pesquisas constataam a persistência, nas licenciaturas, do paradoxo que Gauthier denomina de “saberes sem ofício” – as disciplinas específicas são trabalhadas sem ligação com a escola – e “ofício sem saberes” – aprende-se muito da escola e da profissão sem o domínio dos conteúdos a serem ensinados (CAVALCANTI, 2012).

Além dos saberes disciplinares e pedagógicos, é necessário que a universidade oportunize a construção dos saberes experienciais com o incentivo à constante aproximação do licenciando do seu campo de atuação profissional - a escola. Várias pesquisas educacionais constataam que os professores menosprezam a formação acadêmica e atribuem sua experiência de trabalho apenas ao conhecimento acumulado na prática escolar (ZEICHNER, 1998). Muitos não concebem que há relações e mutações entre os saberes acadêmicos (disciplinares e pedagógicos) e os saberes escolares que são experienciados e construídos ao longo da formação inicial e continuada. Na realidade, os professores constroem os saberes da experiência em vários momentos das suas vidas: “quando vivenciam a escola antes de se tornarem profissionais, quando ainda são alunos, ou como cidadãos que se orientam por representações sociais a respeito da escola e da prática de professores, e aqueles provenientes da prática no exercício profissional” (CAVALCANTI, 2012, p. 37).

Contudo, quando a formação inicial não valoriza a prática docente e não oportuniza aos futuros professores a mobilização dos saberes da experiência, ocorre, de fato, este estranhamento entre a formação e a profissão ou entre a universidade e a escola. Por isso, o saber da experiência é, de acordo com Tardif (2002, p. 53), o núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores “adaptam a formação à profissão, eliminando o que é inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade

vivida. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”.

Os estágios supervisionados, com carga-horária obrigatória de 400 horas ao longo do curso⁵, são momentos significativos para a produção de saberes teóricos e práticos – como observaremos adiante.

3. A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: OBSERVAÇÕES DO PLANEJAMENTO E DAS REGÊNCIAS DE CLASSE DE GEOGRAFIA

Há mais de meio século, o curso de Geografia da UFPB forma bacharéis e professores, porém reproduzindo um modelo formativo que dá pouca atenção à prática e aos saberes docentes. Tanto é que, até 2015, o curso adotava um currículo ainda de 1998 que privilegiava a formação do bacharel. Nessa proposta, a formação docente se dava como um complemento à conclusão do bacharelado.

Ancorado na falsa premissa de que para ensinar Geografia bastava dominar os conhecimentos específicos desta ciência, o velho currículo atrelava ao licenciado um status de ofício menor em relação ao bacharel, cuja formação era pautada nos trabalhos de campo e na pesquisa aplicada, inclusive com a obrigação da monografia que era dispensada para o licenciado. Ao fixar os saberes disciplinares, nos três primeiros anos do curso, e os saberes pedagógicos, só no final, a velha matriz também reforçava a separação entre teoria e prática, entre universidade e escola – esta apenas concebida como espaço de reprodução do ensino e não da produção de pesquisas e de saberes docentes.

Após mais de uma década sem revisão, só em 2015, o currículo da graduação em Geografia da UFPB foi obrigado a se adequar às DCNs de 2002 e 2015, separando

⁵ Em julho de 2015, o MEC aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, nas quais as 400 horas de Estágio Supervisionados obrigatórios foram mantidas para os cursos de licenciatura, porém com sua distribuição ao longo do curso e não apenas a partir da segunda metade – como recomendavam as DCNs de 2002.

a licenciatura e o bacharelado. O novo PPC da licenciatura propõe subverter a lógica da racionalidade técnica e contribuir para fortalecer a identidade profissional docente, especialmente com a redistribuição das disciplinas pedagógicas, a ampliação das práticas curriculares e dos estágios supervisionados.

No novo projeto curricular, os estágios supervisionados de ensino foram divididos em quatro componentes de aproximadamente 100 horas, tendo início no 5º semestre com atividades de observações e pesquisas sobre a realidade escolar, além de regências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio que se prolongam até o 8º período. Antecedendo os estágios, componentes voltados aos fundamentos da Educação e às metodologias do ensino de Geografia antecipam e estimulam a relação teoria-prática desde o início do curso.

A proposta aprovada para os estágios estava sendo aperfeiçoada nas Práticas de Ensino que continuam em voga no curso, neste momento de transição do velho para o novo currículo. Tanto as Práticas, quando os Estágios são ministrados por professores do Centro de Educação que têm formação e atuação no campo do Ensino de Geografia e trabalham na interface entre os cursos de Geografia e Pedagogia.

Assim, no novo PPC da licenciatura, ao longo de dois anos, busca-se mudar a visão “prática” que ainda predomina sobre o estágio supervisionado e ressignificá-lo como prática teorizada e teoria praticada. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 34), o estágio tem de ser teórico-prático, uma atividade de instrumentalização da práxis, ou seja, “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

Pensado assim, o estágio é, por excelência, uma instância de articulação teórico-prática propícia à mobilização dos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. A investigação de tais saberes constituiu nosso objeto de pesquisa que teve como sujeitos de observação quatro estagiários das Práticas de Ensino de Geografia ofertadas entre os semestres 2015.2 e 2016.1. Nesse período, também observamos dois professores que supervisionaram o planejamento e as regências dos

estagiários em turmas de ensino médio do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJAEM/UFPB) e da Escola Estadual Professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha, localizada no bairro do Centro de João Pessoa.

Partindo de um planejamento cuidadoso sobre o quê e o como observar, realizamos entrevistas semiestruturadas com os estagiários e os supervisores para comparar suas impressões sobre os saberes mobilizados nos estágios, as estratégias de ensino adotadas e as dificuldades de articular teoria e prática, universidade e escola. Conforme advertem Ludke e André (1986, p. 26), “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

As observações sobre o planejamento revelaram que, apesar dos problemas detectados para a formação de professores de Geografia na UFPB, os estagiários conseguiram mobilizar os saberes pedagógicos e articulá-los com os saberes disciplinares referentes aos conhecimentos específicos da Geografia.

No entanto, algumas dificuldades foram identificadas, principalmente na definição da metodologia que seria aplicada nas turmas do NEJAEM da UFPB, observadas no turno da noite. Os estagiários foram orientados a trabalhar com estratégias adequadas ao perfil de alunos da EJA, uma vez que esta modalidade requer atividades diferenciadas que valorizem as experiências de vida daqueles estudantes que, quase sempre, convivem com situações de fracasso escolar (FURTADO, 2015).

Diante dessa problemática, os estagiários propuseram “novidades”, como por exemplo, aulas com projetores multimídia, mapas, além de vídeos curtos e imagens relacionadas aos conteúdos ministrados, os quais, foram relacionados ao cotidiano dos discentes. Porém, recursos tradicionais, como a lousa e o livro didático, não foram desprezados. A aula expositiva e dialogada foi o método mais descrito nos planos, pois tinha o objetivo de provocar nos jovens e adultos a “leitura do mundo” que, conforme Paulo Freire (1988), precede a leitura da palavra. Os estagiários tinham ciência que, no ensino de Geografia para alunos da EJA, a leitura do mundo é uma

estratégia pedagógica que não só permite a aqueles sujeitos compreenderem o lugar e o mundo onde vivem, mas também transformá-los (ANTUNES, 2012).

Já nas turmas de ensino regular da Escola Estadual Olivina Olívia, não foram encontradas grandes dificuldades na elaboração dos planos de ensino, os quais apresentavam procedimentos e recursos como: aulas expositivas e dialogadas, projetores multimídias que associavam exposições de mapas, gráficos, vídeos e reportagens disponíveis na internet.

A adoção de estratégias e materiais didáticos diversificados fizeram os supervisores aprovar os planos de ensino dos estagiários. Nas turmas de jovens escolares que se encontravam dentro da faixa etária regular esperada para o Ensino Médio, as observações das regências demonstraram que os estagiários souberam mobilizar os saberes necessários à prática pedagógica. Era evidente a preocupação dos estagiários em trabalhar os conteúdos a partir de artefatos tecnológicos que aproximavam os temas da geografia com as linguagens e com o cotidiano dos alunos.

Desse modo, os estagiários despertaram interesses e aguçaram o olhar crítico dos jovens, ainda que a falta de vivência da prática docente os levassem a relatar problemas como nervosismo, insegurança, distração, ou seja, o não domínio dos saberes experienciais. Um dos estagiários assim se pronunciou sobre sua primeira experiência docente:

Mesmo sendo importante, o estágio lhe empurra dentro da escola, sem você ter experiência alguma, sem você conhecer os alunos, seu dia-a-dia. É complicado em pouco tempo conhecer eles, suas linguagens e até ter diálogo com os alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos indicam que é na prática docente e na mobilização de vários saberes que deve focar a formação de professores na atualidade. Ficou evidente que os saberes adquiridos na formação inicial são mobilizados e reelaborados na prática escolar, tendo os estágios como momentos propícios para a instrumentalização do profissional docente. São nesses componentes obrigatórios que se tem a oportunidade de vivenciar, refletir e produzir sobre o ser, o fazer e o saber do professor.

No caso do novo curso de licenciatura em Geografia da UFPB, é necessário que não mais se reforce a separação entre os componentes específicos e os componentes didático-pedagógicos. O novo PPC do curso apresenta bons avanços nas concepções formativas, mas que ainda precisam ser implementados na prática pedagógica dos seus professores formadores.

É preciso, de fato, superar o menosprezo aos saberes pedagógicos e promover a produção, desde o início do curso, dos saberes experienciais através da inserção do futuro professor no cotidiano e na prática escolar.

5. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.

São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA. António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras/ABL, 1998. pp. 207-236