

PARCERIA ESCOLA-UNIVERSIDADE: ANALISANDO SITUAÇÕES FORMATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Mari Margarete dos Santos Forster
(mari.forster@gmail.com)

Denise Grosso da Fonseca
(dgf.ez@terra.com.br)

Carina Maria Veit
Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq
(nina_veit@hotmail.com)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Resumo

A investigação trata da formação continuada de professores e analisa situações de formação *do e no* cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente e os significados que atribuem a elas os profissionais envolvidos. Os interlocutores são professores e equipe diretiva de uma escola municipal de Montenegro/RS/Brasil. O estudo é qualitativo, usa a metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa e se vale de observações, diários de campo, entrevistas e análise de documentos. A reflexão e o diálogo freireano são os eixos analíticos estruturantes. Freire, Pimenta, Tardif, Barroso e Peréz-Gomes sustentam o estudo. Para fins dessa comunicação, analisaram-se informações obtidas em diários de campo escritos após as visitas realizadas à escola, ao longo do ano de 2008. Os registros foram individuais e sempre socializados nas reuniões quinzenais do grupo de pesquisa e visavam compreender os significados que os alunos e professores atribuem às vivências formativas e suas repercussões no trabalho pedagógico, na aprendizagem e na comunidade escolar. As análises já indicam que as ações formativas na escola têm repercutido positivamente sobre o desenvolvimento profissional do professor, implicando em uma maior autoria e autonomia docente, bem como em uma melhor aprendizagem discente.

Pesquisar sobre formação docente é apaixonante, por um lado, intrigante, por outro, mas é investigar essencialmente a experiência vivida como um processo intersubjetivo, sempre inconcluso, complexo e exigente, inscrito em contextos diversos.

Logo, dizendo isso, já fazemos algumas escolhas; não falamos de qualquer formação; referimo-nos a formação que faz sentido para quem a vive, independentemente do lócus que a vive; referimo-nos a experiência de cada um e de todos, vivida como experiência de efetiva formação, de efetivo desenvolvimento pessoal e profissional. Defendemos a formação como um projeto não virado para o passado, embora não o ignore, mas um projeto que transporta consigo alguma coisa de diferente daquilo que é o presente e, portanto, vislumbra utopicamente o futuro.

Essa possibilidade de olhar a formação na experiência vivida tem nos levado, junto com nossos parceiros de pesquisa, a recuperar o sentido da falta de sentido que muitas vezes o trabalho

cotidiano traz consigo. Se isso, de alguma forma, tem nos dado alento, nos coloca muito mais indagações do que certezas.

A formação docente enfrenta, hoje, os desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos. Amplia-se a diversidade de questões em torno desse tema, tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. A esse respeito Loureiro (2001) esclarece que a formação dos professores tem sido vista também como a panacéia para os males da educação, o que não condiz com a sua complexidade na relação com a própria educação e a sociedade.

Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação não pode ser analisada de forma simplista, como um conceito unívoco. Apesar do consenso quanto à necessidade e importância de formar os docentes, há muitos matizes na forma de conceber essa formação. Embora, em geral, possa ser definida como uma ação concreta ou atividade de sistematização e organização para aquisição de múltiplos conhecimentos, há diferentes maneiras de pensar quais serão esses conhecimentos, como serão trabalhados, quais os papéis dos professores e formadores, como nos informam Liston e Zeichner (1997), ao discutir as orientações conceituais em torno da formação docente (acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social reconstrucionista, dentre outras).

Partindo da idéia de desenvolvimento profissional, chegamos ao conceito de desenvolvimento docente, considerando-o mais amplo que o anterior, por dizer respeito a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador. Esse conceito se explicita em três vertentes abordadas por Hargreaves e Fullan (1996): aquisição de conhecimentos e habilidades, conhecimento de si mesmo e mudança ecológica. Na primeira vertente estão os estudos relativos à natureza dos conhecimentos e habilidades necessários aos professores, às estratégias e métodos de ensino que geram mais aprendizagens e melhores resultados para os alunos (MOREIRA, 1996). Embora as competências sejam um importante componente no desenvolvimento docente, a ênfase da formação apenas nessa visão reforça uma concepção tecnicista (VEIGA, 2002).

A segunda vertente parte da idéia do professor como pessoa. Autores como Goodson (1992) e Nóvoa (1997) tem posto ênfase em estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. Nessa vertente, estão pesquisas sobre: desenvolvimento e aprendizagem de adultos; ciclo de vida e carreira docente; preocupações dos professores; motivação docente e os estudos biográficos (GOMEZ; WALKER; PAGE, 2000; HUBERMAN, 1990; PUTNA; BORKO, 2000).

Já a terceira, destaca que a natureza do contexto no qual se insere o professor é fundamental para o seu desenvolvimento. Os processos de formação estão associados à promoção de

mudanças na prática pedagógica em sala de aula e no cenário escolar, articulados com mudanças sociais mais amplas. Aqui se situam estudos sobre cultura docente (CLEMENT; VANDEBERGH, 2000) e sobre o professor como profissional que deve indagar, refletir e investigar continuamente sua prática (CARR; KEMMIS, 1998; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2000, 2005).

Pode se observar, portanto, pelas vertentes acima descritas que há formas específicas e diferenciadas de entender e pesquisar a formação continuada, derivando daí algumas características: os modelos e as estratégias formativas, situados por Marcelo García (1994) como sistemas de referência para ações de formação; o tipo de atuação dos formadores e a prioridade em formá-los; o papel das instituições formadoras, na perspectiva de redes formativas (UNDA; CHAPARRO; ESPINOZA, 2001); a avaliação permanente das ações formativas, entendidas aqui a partir das propostas de Cabrera (2000). Portanto, diferentes estudiosos do assunto já apresentam contribuições para pensar a formação em toda a sua complexidade e amplitude.

Das discussões provocadas por esses autores, destacamos, não só porque são categoria básica das pesquisas por nós desenvolvidas, mas porque podem estruturar situações de formação inicial e continuada de professores, ou o próprio exercício da profissão, o desenvolvimento, pelos professores, da *capacidade de indagação/problematização/reflexão*, aparentemente tão óbvia, pois se supõe que todo ser humano a tem, mas, que precisa de intencionalidade, precisa ser aprendida e, mais do que isso, exercitada (DEWEY, 1959). Para Schön (1992) e outros (DOYLE, 1986; ALTET, 1994; TARDIF, 1999, 2002a 2002b), somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua ação, é que pode orientar uma possível mudança na formação docente, capaz de favorecer que o mesmo encontre respostas aos dilemas que o exercício profissional lhes impõe.

Acredita-se que o desenvolvimento profissional entendido nessa direção é emancipador, facilitador da possibilidade dos educadores “tomarem em suas próprias mãos”, tanto a gestão do trabalho docente como a continuidade da formação profissional, individual e coletiva, ações imprescindíveis para qualificação do professorado e para a transposição do ensino alicerçado na transmissão de conhecimentos. Atitudes emancipatórias exigem, para isso, conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Sem ignorarmos a predominância quase hegemônica desse paradigma reprodutivista, acreditamos que a prática docente não se estabelece sobre um *ethos* regulatório geral. Ao contrário, como afirma Santos (2000), sua característica é de “*não ser indiferente à diferença*” (p. 30). Isso significa que o ensino de *boa qualidade* (RIOS, 2001) situa-se, justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das

condições de produção do conhecimento que se estabelece entre os professores, entre esses e seus estudantes, entre os pesquisadores.

Isso tem nos provocado a pensar a formação de professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-a como um processo de *desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências, trajetória essa marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão (CAVACO, 1991; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000, 2005, entre outros). Portanto, esse processo *de ser e se tornar* professor vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas ‘fontes pré-profissionais do saber ensinar’ (TARDIF; RAYMOND 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações desse profissional com as características das instituições escolares, onde atuam ou irão atuar, com outros profissionais, com o exercício docente e, sobretudo, com as oportunidades de estudo e reflexão sobre esse múltiplo quadro de referências vivenciado, desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

Logo, é fundamental em diferentes situações formativas, incluir esses distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que “*a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam*” (BARROSO, 1996).

Portanto, e com essa perspectiva, é que as investigações por nós desenvolvidas e a última, em andamento, analisam situações formativas do e no cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório, autônomo e os significados que atribuem a elas os professores e equipes diretivas das escolas estudadas.

Destaca-se que já existem avanços gradativos e recentes de pesquisas que lidam com a formação de professores nessa perspectiva, especialmente reconhecendo o professor como construtor de conhecimentos, a partir da análise e reflexão sobre sua própria prática (ZEICHNER, 1998; LUDDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999; TARDIF, 2000, 2005) e que tem auxiliado na construção teórica dos estudos empreendidos.

Interessa para nossos estudos não uma investigação sobre a escola, mas uma investigação na escola, ou melhor, com a escola e a partir da escola; a possibilidade da abordagem micro como

ponto de partida para a meso e a macro abordagens, bem como a necessidade de integração das vertentes macro e micro, também serão consideradas. Nesse sentido, uma visão ampla de escola, como diz Benavente (1992), parece ser decisiva.

Sabe-se, por resultados de pesquisa (GIOVANNI, 1994, 2001; MARIN et al., 2000; DIAS DA SILVA, 2001; GUARNIERI; GIOVANNI; AYELLO, 2001; CUNHA, 2006) que:

- a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional;
- espaços e situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional; são formativos, mas podem ou não resultar em aprendizagem para a profissão;
- o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional;
- a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais;
- nem sempre mudanças de representações e discursos dos professores são acompanhadas por mudanças nas práticas docentes;
- as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias;
- o pilar do conhecimento regulação tem se sobreposto ao pilar do conhecimento emancipação.

A proposta de uma ‘formação centrada na escola’, ou de ‘formação-ação’, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, entendidas como ‘aprendizagem-profissional auto-dirigida’ ou ‘formação pela experiência’ (CANÁRIO et al., 1997; TARDIF, 2002a, 2005) parte do pressuposto que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, ‘*o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha*’ (BARROSO, 1996).

Como já vimos, o *ser/estar professor* é um processo em construção, ao longo de toda sua história, que é adquirido, conforme Tardif (2002b), “*no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira*” (p. 14). Isto não significa, necessariamente, uma mudança nos procedimentos de ensinar e avaliar, no sentido de uma ruptura com modelos ditos tradicionais de ensino. O que se pode afirmar, entretanto, baseando-se nas palavras de Tardif e Raymond (2000), e reafirmando o que diz Barroso, (1996) é ‘que o trabalho modifica o saber trabalhar do professor’. Os saberes a serem ensinados pelos professores e o seu modo de ensinar “evoluem com o tempo e as mudanças sociais”. Sob esse aspecto, “o saber dos professores está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma

lógica, em nenhuma evidência natural” (TARDIF, 2002a, p. 14). Tais saberes são construídos socialmente e seus conteúdos e formas estão em dependência íntima com a história e a cultura de uma sociedade.

Atualmente estamos trabalhando no projeto: “*(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos*” que, como já referido, tem como objetivos: investigar situações formativas *do* e *no* cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório; e compreender os significados atribuídos a elas pelos professores e equipe diretiva das escolas estudadas. Como fontes teóricas básicas utilizamo-nos de Freire, Tardif, Canário, Barroso, Perez Gomes, Pimenta e Brandão. Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa, como estratégia que melhor tem nos auxiliado a melhor compreender o objeto investigado.

Esta pesquisa tematiza, portanto, especialmente a formação continuada de professores, entendendo-a como permanente, ampla, inserindo-se como elemento de desenvolvimento profissional. Ao abordarmos o *desenvolvimento profissional docente*, levamos em conta que se trata de um processo que ocorre com professores já em atuação, segundo Marcelo Garcia (2001) orientado para a prática docente, com caráter evolutivo, ou seja, os professores, ao se engajarem em atividades de aprendizagem, tendem a evoluir na sua atuação prática e em relação aos seus conhecimentos teóricos relacionados a esta prática. Logo, este processo de desenvolvimento profissional docente se refere ao crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes (GARCIA, 2001).

As investigações realizadas neste campo têm mostrado a existência de várias lacunas na formação de professores, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia por parte dos professores. Isto tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real; da mesma tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

Tais elementos têm nos provocado a pensar sobre a formação de professores de uma forma mais ampla, entendendo-a como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências; trajetória essa marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) interferem, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. Portanto, esse processo *de ser e se tornar* professor vai se

construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas ‘fontes pré-profissionais do saber ensinar’(TARDIF e RAYMOND 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações com as características das instituições escolares. Instituições escolares essas, onde atuam ou irão atuar, com outros profissionais e com o exercício docente e, sobretudo, com as oportunidades de estudo e reflexão sobre esse múltiplo quadro de referências vivenciado, desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

A pesquisa já vem apresentando os seguintes resultados: foram identificadas situações formativas vivenciadas pelos professores e equipe diretiva das escolas, entre elas grupos temáticos nos quais os docentes atuam de modo interdisciplinar na elaboração de projetos. Temos acompanhado esses trabalhos realizados pela escola e temos observado o crescimento da mesma na direção de práticas inovadoras. Mesmo que necessariamente esses resultados não possam ser atribuídos exclusivamente a essa parceria formada com a escola, temos testemunhado o aumento de sua capacidade de auto-estima e o interesse de mais professores participarem de projetos educativos. Isso, para além de estar contribuindo positivamente com o desenvolvimento profissional emancipatório, tem mobilizado o grupo de pesquisa e servido de objeto de discussão, teorização, sistematização e socialização de conhecimentos, consolidando a parceria entre universidade-escola.

Nesse momento estamos analisando os diários de campos, que incluem as reações individuais de todos os componentes do grupo de pesquisa, quando das diferentes incursões no campo empírico, bem como realizando entrevistas individuais com professores da escola, para ouvi-los sobre a experiência vivida e o quanto as situações formativas favorecidas pela escola tem contribuído com a qualificação de sua ação pedagógica. Alguns indicadores já têm se destacado: a importância do *trabalho mediador* da equipe diretiva como favorecedor das aprendizagens dos professores, o *trabalho interdisciplinar*, como desafiador para um ensino menos fragmentado, o *trabalho coletivo* realizado pelos docentes como valorizador das diferenças, fortalecedor da autonomia e autoria, qualificador de suas ações pedagógicas. Observa-se que os docentes têm participado mais assiduamente de eventos regionais, nacionais e internacionais, socializando seus saberes e experiências, reconhecendo-se como autores e produtores de conhecimentos.

Com todo esse trabalho realizado, em parceria com a Escola, temos aprendido muito, especialmente que, através da reflexão e do diálogo, partilhando dificuldades e conquistas, perguntando à várias mãos, pesquisamos e qualificamos nossas instituições e contribuímos com o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, continuamos com várias indagações. Algumas delas deixamos aqui, para darmos continuidade a uma discussão, que é sempre inicial:

- a) O que se pode esperar da atividade científica e intelectual dos professores das Faculdades/departamentos de Educação das universidades, em função das reformas educacionais e institucionais?
- b) O que de fato qualifica o conhecimento produzido pelos professores universitários responsáveis pela formação de professores?
- c) Como a lógica da formação profissional pode ser considerada na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, sem confundir-se com a tão propalada pedagogia das competências?
- d) Como evoluirmos para modelos colaborativos de pesquisa e de formação envolvendo professores universitários e professores que atuam nas redes de ensino, para que se coloquem em diálogo suas idéias e seus conhecimentos recíprocos?

Estamos, assim, destacando o potencial formativo das situações de trabalho, embora reconhecendo os seus limites e condicionantes. *“Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, e esse é um desafio a ser enfrentado”* (SANTOS, 2000, p. 30).

Enfim, falar/pesquisar sobre formação docente é sempre desafiador, para não dizer, desestabilizador. O que ainda dizer sobre isso, para além do que já foi dito? Pensar no novo? Pensar no velho? Pensar, ao mesmo tempo, no velho e no novo? Pensar no ontem? Pensar no hoje? Pensar nas (des)continuidades/ nas permanências? Afinal, quais os conteúdos da formação? Quem tem o que dizer sobre isso? Qual/ qual o(s) locus privilegiado(s) de sua ocorrência? Qual o papel da Universidade/da Escola nessa formação? Sobre que formação falamos? Para quem? Em que país? Em que momento histórico?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barroso, João (org.) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Benavente, A. (1992). “As Ciências da Educação e a Inovação das Práticas Educativas”. In: vários, *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Brandão, Carlos Rodrigues (1982). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis Editorial.

Canário, Rui (org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen (1998). *Teoria crítica de la enseñanza la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

Cavaco, R. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Clement, M. e Vandenberg, R. (2000). Teacher's professional development: a solitary or collegial adventure? *Teaching and Teacher Education*, n. 16, p. 81-10.

Cunha, Maria Isabel (coord.) (2006). *Pedagogias universitárias: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Relatório de Pesquisa, Pelotas: UNISINOS/UFPeL.

Dias Da Silva, M.H. (2001). A cultura da escola e mudanças nos professores: reconfigurando a pesquisa colaborativa. *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v.19, n.1, p.149-167, jan/jun.

Doyle, W. (1986): Classroom Organization and Management. In Wittrock, M. C. (ed). *Handbook of research of teaching*. A Project of the American Educational Research Association. New York, Macmillan, p. 392 – 431.

Giovanni, L.M. (1994). *A didática da pesquisa-ação. Análise de uma experiência de parceria colaborativa entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus*. Tese de doutorado – Didática/Faculdade de Educação/USP. São Paulo.

_____. Aprendendo sobre a profissão docente com exercício da liberdade para refletir. In: Almeida, J.S. de (org.) (2001). *Estudos sobre a profissão docente*. Araranguara: FCL – Laboratório Editorial –Unesp/São Paulo: Cultura Acadêmica.

Gomez, M. L.; Walker, A. B.; Page, M. L. (2000). *Personal experiences as guide to teaching. Teaching and teacher education*, n. 15, p. 401-421.

Goodson, I. F. (1992). *Studying teacher's live*. London: Routledge.

Guarnieri, M. R; Giovanni, L.M; e Ayello, A. L. Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. In: *24º Reunião Anual da Anped – Intelectuais, conhecimento e espaço público* (2001). GT Educação de Professores. Caxambu: Anped.

Hargreaves, A.; Fullan, M. G. Introduction. In Hargreaves, A. E Fullan, M. G. (Eds.) (1996). *Understanding teacher development*. London: Cassel.

Libâneo, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p.53-80.

Liston, D. P.; Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Loureiro, W. N. Formação de professores: realidades e perspectivas. In: Lisita, V. M. S.; Peixoto, A. J. (Orgs.) (2001). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa.

Ludke, M.; Moreira, A.; E Cunha, M. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: Vários Autores. *Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Educação e Sociedade* (1999). Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, ano 20, n.68/especial, dez.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

_____. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: _____
(Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis Educación.

Marin, et al. (2000). Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Proposições (Revista Faculdade de Educação da Unicamp)*, v.1, n.4 (31), p.15-24, mar.

Moreira, J. M. (1996). *Approaches to teacher professional development: a critical appraisal*. European Journal of Teacher Education, v. 19, n. 1.

Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.)
(1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pérez Gómez, Alberto (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Rios, Teresina Azeredo (2001). *Comprender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Santos, Milton (2000). *Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Tardif, M. (1999): *Le travail enseignant au quotidien – Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique/ Québec, De Boec Pal.

Tardif, Maurice. “Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação de profissionais do ensino”. In: Garrido, Susane, Cunha, Maria Isabel da, Gue Martini, Jussara (orgs.) (2000). *Rumos de Educação*. Pelotas, Faculdade de Educação/UFPel, ano 10, n.16, p.07-14 jan-jun.

Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez.

Tardif, M. (2002a). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Tardif, M. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: Garrido, Suzane L.; Cunha, Maria Isabel da; Martini, Jussara Gue. (Orgs) (2002b). *Os Rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: UNISINOS.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Unda, M. P.; Chaparro, C. I.; Espinoza, H. F. Red de cualificación de educadores en ejercicio. In: Arias, M. D.; Flores, A.; Porlán, R. (Orgs.) (2001). *Redes de maestros: una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada Editora.

Veiga, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: _____; Amaral, A. L. (Orgs.) (2002). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Idéias e praticas*. 1. ed. Lisboa: EDUCA.

Zeichner, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: Geraldi, C. M. G; Fiorentini, D., Pereira, E. M. A. (Orgs.) (1998). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras.