

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A DOCÊNCIA

Deise Becker Kirsch¹

Doris Pires Vargas Bolzan²

Apresentação do estudo

Esta é uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada na Universidade Federal de Santa Maria e constitui um estudo acerca da formação inicial dos professores licenciados em Pedagogia, os quais estiveram envolvidos durante a graduação em projetos de iniciação científica. O trabalho busca compreender qual a repercussão dos saberes e das experiências que as acadêmicas obtiveram através da iniciação científica em suas construções epistemológicas sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Além disso, o estudo pretende compreender se houve, ou não, contribuições para o processo formativo das acadêmicas a partir desse envolvimento na iniciação científica.

Aporte teórico

Frente as transformações tecnológicas, científicas e culturais que ocorrem no contexto atual, precisamos observar como está acontecendo a formação do professor e para que espaço de atuação ele está sendo preparado; além disso, existe a grande exigência da qualificação profissional constante para os professores em serviço, o que faz com que pensemos cada vez mais sobre a formação inicial de professores.

Dessa forma, ao nos depararmos com a expressão formação de professores surge uma questão central: em que direção formar esses professores e será que “formamos” professores? Com relação ao exposto, podemos dizer que seria ideal compreender a formação dos professores não como um “formar” no sentido literal da palavra, e também não no sentido de mudar o termo, mas sim compreendê-lo como um trabalho de orientação que precisa ser exercido nas Instituições de Ensino Superior aos discentes para suas futuras atividades docentes. Isso porque entender o processo

¹ Autora. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM.

² Orientadora. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM.

educativo do futuro professor na ótica de “formar”, pode remeter-nos a pensar na transmissão e reprodução dos conhecimentos, no qual os formadores “dão aulas” e “passam os conteúdos”, num processo em que se estaria anulando a condição do docente como sujeito que também aprende, assim como, negando as estruturas cognitivas dos futuros professores e as possibilidades que eles têm, através delas, de reelaborar os conhecimentos culturalmente construídos.

Desse modo, compreendermos a formação docente, assim como suas posteriores práticas, como um ato social, constitui um espaço para que façamos uma releitura dos atuais problemas educacionais, buscando as possíveis alternativas de soluções.

Dentre as questões presentes nos sistemas de ensino, citamos: a mera memorização de conteúdos para um determinado fim (avaliação); a aprendizagem não significativa, ou seja, o conhecimento formal distante da realidade sociocultural do educando; a exposição do conteúdo pelo conteúdo, sem considerar sua dimensão prática, funcional; enfim, estes são alguns elementos que podemos destacar entre outros existentes.

Entretanto, tais problemáticas não são encontradas somente na educação básica, como também podem ser encontradas nas Universidades em geral, através da prática de alguns formadores. Isso nos leva a pensar que, se assim está ocorrendo a formação dos professores logo, os formados podem estar reproduzindo no Ensino Básico o que foi experiência em sua trajetória escolar e em sua formação profissional. Portanto, cabe a formação inicial dos professores ser repensada para que se possa romper com este círculo vicioso.

Nesse sentido, podemos explorar como os conhecimentos científicos são trabalhados nos cursos de formação de professores. Assim, falarmos da lógica formal ou tradicional, implica na idéia de que existem verdades absolutas, logo, se continuarem sendo perpetuadas, tanto nos centros de formação de professores, quanto nas escolas, prosseguiremos reproduzindo conhecimentos e desconsiderando a atividade de apreensão, construção e (re)construção dos saberes pelo indivíduo, caracterizando o contínuo atraso do sistema educativo. Sendo assim, cabe-nos pensar tanto para os cursos de formação de professores como para os demais níveis de ensino uma lógica que supere a formal ou tradicional, a fim de que essa transformação no movimento de ensino-aprendizagem possa de fato ocorrer. Para tanto, a lógica dialética precisa ser compreendida, conforme as palavras de Anastasiou (2003,p.23):

A lógica dialética considera que além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre provisórias, a serem efetivadas no processo do pensar humano, em ação conjunta de alunos e professores.

É nessa perspectiva da lógica dialética que precisamos discutir as questões relativas ao ensinar e ao aprender no processo de formação docente. No momento em que abandonamos a transmissão do conhecimento feita pelo professor para que haja a aprendizagem pelo discente, e passamos a considerar ambos como sujeitos aprendentes, através do constante movimento que podemos realizar através do pensamento, estaremos considerando a construção e (re)construção do conhecimento que os sujeitos são capazes de realizar. O estudante, ao deparar-se com um determinado conteúdo científico, precisaria ser instigado pelo professor para que trouxesse sua visão sobre o assunto, o que consiste, segundo Anastasiou (2003), na tese. Nesse caminho, o professor interviria num processo de análise sobre o conteúdo, contrapondo os elementos do assunto, ou mesmo acrescentaria novos o que, caracteriza Anastasiou(2003), como a antítese. Por fim, o discente teria condições da elaboração da síntese, provisória, que segundo Anastasiou (2003), é uma nova visão que supera a tese tida anteriormente, através da reconstrução dos conhecimentos prévios.

Essa rede de construção e (re)construção do conhecimento enfatiza a dinâmica do pensamento do aprendente, assim como caracteriza a lógica dialética, o que significa que tanto o discente, que está sendo formado, quanto o formador, estão reelaborando constantemente seus conhecimentos, tornando o ensino e a aprendizagem indissociáveis. Assim, é a partir desta lógica dialética que poderíamos discutir acerca de uma nova forma de conceber o processo de formação docente.

Deste modo, é no caminho da indissociabilidade de ensino e de aprendizagem, da perspectiva da construção e (re)construção dos conhecimentos pelo indivíduo(tanto o ensinante quanto o aprendente), da conscientização do docente sobre seu papel social e do educador que está em formação, que surge esta pesquisa.

Logo, foi a partir do envolvimento pessoal que tive em projetos de iniciação científica durante o Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria, na área de formação de professores e práticas educativas, tive a oportunidade de realizar um estudo teórico acerca da temática formação de professores, estar presente nas

instituições escolares, acompanhando o trabalho de educadores em suas complexas tarefas, além de vivenciar situações fantásticas nas turmas nas quais estive envolvida. Essa experiência científica proporcionada durante o curso de graduação, contribuiu positivamente em meu processo formativo, pois foi possível ir além da mera recepção de conteúdos sistematizados apropriando-me dos saberes científicos (Tardif, 2002) através de um estudo aprofundado teoricamente nos projetos de pesquisa e também poder estar vivenciando a realidade escolar, o que complementava a formação inicial, na qual eu estava inserida. Além disso, foi possível evidenciar a responsabilidade dos formadores, em especial nos cursos de licenciatura, em estimular seu alunado, principalmente a partir do envolvimento em projetos de pesquisa e de extensão, favorecendo a formação de um docente consciente de seu papel e de seu ambiente de trabalho, como também contribuir para a formação de um principiante reflexivo (Perrenoud, 2002) que vivencia um espaço no qual pode pensar sobre as situações reais encontradas do cotidiano da escola através desse trabalho de iniciação científica.

Sendo assim, podemos pensar que, atualmente, encontramos no sistema educativo uma certa exigência frente às práticas escolares: o professor pesquisador, crítico e reflexivo. Esse fato logo remete-nos a pensar sobre a formação inicial desse sujeito, sobre os conhecimentos que lhe foram propiciados durante a graduação e se esta característica do professor, de ser pesquisador, lhe foi incentivada de alguma maneira durante o curso de graduação.

Entretanto, encontramos nas instituições escolares de Ensino Básico lacunas, no que se refere a professores pesquisadores (Pimenta, 2002). Esses, na literatura educacional (Pimenta, 2002), são caracterizados como indivíduos que em sua ação docente buscam melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos através da investigação e reflexão sobre sua própria prática. Problematicamos, portanto, a relação teoria-prática, proporcionada pelos cursos universitários de formação de professores, o envolvimento em projetos de iniciação científica e as influências dessas experiências formativas nas construções epistemológicas sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Nesse sentido, quando desejamos encontrar na escola um professor pesquisador (Pimenta, 2002), precisamos ter a clareza da importância da formação universitária ter espaço para que se contemple a pesquisa nas atividades que compõem os currículos dos Cursos de Pedagogia. Esta ênfase na ação investigativa dos futuros docentes, através dos trabalhos de iniciação científica, pode [re]significar o processo de formação de

professores no sentido de instrumentalizá-los, também, para o desenvolvimento da sua formação continuada. Através das palavras de Pimenta, podemos pensar em retomar a pedagogia como “ciência prática da prática educacional”:

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. (1999, p.25)

Dessa maneira, o envolvimento em projetos de iniciação científica pelos acadêmicos é um dos caminhos que contribui para uma aproximação sistemática nas realidades escolares, ampliando as relações teórico-práticas e o desenvolvimento de atitudes investigativas (Pimenta, 1999). Isso pode ser fortalecido através das possibilidades oferecidas pelas universidades, dentre elas, a iniciação científica que dá a oportunidade da articulação dos saberes científicos aos pedagógicos(Pimenta,1999; Tardif, 2002) para a tão desejada transformação das práticas escolares.

Assim, podemos problematizar as várias experiências formativas que contribuem para a formação inicial dos professores, buscando melhor conhecer seus saberes (Tardif, 2002), e de onde eles provêm. Isso porque, ao termos clareza de onde esses saberes emergem, será possível investigá-los, confrontá-los e articulá-los com os elementos teóricos, desenvolvidos nos cursos de formação docente, e com a ação desses profissionais em sala de aula.

Em relação a esses saberes, Tardif expõe:

(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (2002,p.11)

Logo, considerando que o saber do professor é um saber social (Tardif, 2002), não podemos desvincular a pesquisa em educação, a formação profissional e a prática escolar, pois estas se completam. Isso se deve a necessidade do professor chegar à escola, com um referencial teórico que irá guiar sua ação educativa e, principalmente, quando a este docente foi possível envolver-se com projetos de iniciação científica, mas, além disso, encontrar na própria prática docente, por ser uma ação social, elementos,

situações e experiências que reestruturem e reelaborem o suporte teórico já conhecido pelo professor, para que ele mesmo possa criar seus saberes (Tardif, 2002).

Para tanto, precisamos repensar os modelos de formação universitária que encontramos atualmente, tais modelos demonstram dificuldade de articular os diferentes saberes, pois priorizam a teoria em detrimento da ação docente, criando barreiras para permitir ao educador ações reflexivas, desde a formação inicial como expõe Schön

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practium* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practium* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. (1995, p. 91)

Nesse sentido, sabemos que a prática reflexiva (Schön, 1995) só poderá emergir a partir da ação do educador em situações reais na escola. Logo, no momento em que temos acadêmicos envolvidos em projetos de iniciação científica, observamos que possuem um espaço capaz de fortalecer a reflexão-na-ação (Schön, 1995), pois convivem com “problemas” reais que podem ser solucionados, entrelaçando os saberes científicos aos pedagógicos (Pimenta, 1999) e, a partir disso, abrir caminhos para que esses acadêmicos dêem sequência ao processo de reflexão em suas práticas docentes. Portanto, o que desejamos é que essa articulação dos conhecimentos que há na iniciação científica possa também ser explorada na formação inicial dos educadores, reconhecendo estes como produtores de saber (Tardif, 2002), tanto em suas ações educativas, quanto em seus projetos de pesquisa.

Porém, a oportunidade de envolvimento em projetos de iniciação científica na formação inicial ainda é para poucos, pois as universidades públicas mantêm a pesquisa e a extensão, implícita ou explicitamente, dissociadas da grade curricular do ensino, o que dificulta o acesso dos acadêmicos ao desenvolvimento de pesquisas. Contudo, com as reformas curriculares nos cursos de licenciatura, é possível acreditarmos que a formação inicial consiga de fato contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão, dando a oportunidade para todos ingressos nos cursos desfrutarem de uma formação profissional mais significativa.

Sendo assim, para nos envolver nas questões da ação do professor, colocamos as sábias palavras de Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (...) o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (2001,p.43).

A partir da citação acima, podemos refletir sobre o papel do professor diante de seus alunos, como alguém que não irá apenas trabalhar os conteúdos sistematizados, mas como alguém que está na sala de aula para provocar em seus alunos e em si mesmo o pensar certo. Pensar certo significa então, ensinar os educandos que não somente estão no mundo, mas com o mundo e como seres históricos e, assim, educá-los com a finalidade de que possam intervir nesse mundo e conhecê-lo (Freire, 2001). Nesse sentido, a tarefa coerente do educador é que desafie o aluno, fazendo com que ele compreenda o que lhe está sendo comunicado, considerando o pensar certo pertencente ao processo dialógico. Todavia, o ato de pensar certo por parte do professor deve comprometê-lo a também fazer certo, estando disposto a aceitar o novo e a correr riscos, além de produzir seus saberes específicos ao seu trabalho.

Para tanto, é através da formação inicial que o exercício de pensar certo precisaria ocorrer, a partir de situações propostas acerca do cotidiano escolar, para que se pudesse dar condições ao futuro educador, para que em sua prática pedagógica, exercesse este pensamento. Contudo, acreditamos que o envolvimento em projetos de iniciação científica, muitas vezes, propicia ao acadêmico deparar-se com situações reais da escola, além disponibilizar a ele momentos em que possa parar para pensar e repensar sobre os fatos vivenciados.

Logo, esse pensar certo do professor abrange a questão extremamente relevante em suas ações que é a constante reflexão sobre a sua prática pedagógica. Essa é uma das particularidades na atividade docente, pois faz com que o professor esteja incessantemente reconstruindo seus saberes (Tardif, 2002) – idéias e conceitos – a fim de que possa transformar sua prática sempre no sentido de qualificá-la. Esses saberes manifestam-se diretamente em seu agir, em seu fazer pedagógico, assim, esse fazer sendo repensado, irá transformar suas ações para com os alunos e, conseqüentemente, seus saberes também irão tomar outras formas. A partir desse pressuposto, a cada atividade que o educador desenvolver em sala de aula, terá a oportunidade de revê-la, analisando se conseguiu atingir seus objetivos e também examinando o que os

educandos aprenderam através das atividades proporcionadas, buscando compreender como foi a experiência do educando em aula, para assim repensar o que não está adequado em sua prática e corrigir, para que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso.

Dessa maneira, a reflexão docente não é um processo individual e distante das interações realizadas pelo professor, ela é, segundo Pérez Gómez

(...) a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (1995, p.103)

Portanto, através do envolvimento em projetos de iniciação científica durante a graduação, os acadêmicos têm uma possibilidade a mais de entrelaçar saberes (Tardif, 2002) a fim de que esses saberes possam contribuir positivamente em suas futuras ações como educadores, assim como em suas construções epistemológicas sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Encaminhamento metodológico inicial

Desse modo, torna-se importante referirmos alguns elementos que esta pesquisa visa contemplar, relativos aos sujeitos, tais como: o porquê do envolvimento deles em práticas de pesquisa, se foi um interesse pessoal pelo assunto ou uma oportunidade que surgiu durante a graduação; os saberes científicos que nortearam os projetos de iniciação científica dos acadêmicos egressos; o caminho profissional que os egressos do Curso seguiram (se buscaram continuar pesquisando seja através da especialização, mestrado ou mesmo nas práticas escolares) e, se os materiais utilizados no projeto de pesquisa, os recursos bibliográficos entre outros, serviram de suporte contínuo para o estudo na formação inicial.

Para tanto, o objetivo principal do trabalho é compreendermos se as práticas de pesquisa durante a formação inicial contribuem, ou não, ao processo formativo dos docentes que irão atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Como objetivos específicos procuramos: identificar junto ao grupo de acadêmicas egressas das turmas de 2004 e 2005, do Curso de Pedagogia quais as que trabalharam em projetos de iniciação científica; levantar quais os saberes científicos norteadores dos projetos de iniciação científica e como eles influenciaram, ou não, nas construções epistemológicas dos professores em formação inicial; e, também, compreender como os saberes acadêmicos proporcionados pela iniciação científica influenciaram nas escolhas posteriores a formação inicial, favorecendo ou não a busca de qualificação através da realização de cursos de especialização, mestrado ou mesmo a pesquisa na própria prática docente.

Portanto, esta pesquisa se constituirá através de um estudo qualitativo narrativo, fundamentado nas vozes/ditos/falas das acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia. Acreditamos que esta abordagem permite compreender melhor a manifestação da temática, as ações, as percepções, os comportamentos, através da liberdade que propicia aos sujeitos para responderem as questões, além de revelar a multiplicidade de dimensões presentes no objeto em estudo, como também verificar a representação dos diferentes e conflitantes pontos de vista presentes na situação social investigada.

Assim, o desenvolvimento da investigação tem início a partir de entrevistas semi-estruturadas e abertas a serem aplicadas as acadêmicas egressas recentemente do Curso de Pedagogia. A pretensão dessas entrevistas é de: compreender como deu-se o envolvimento da acadêmica nas práticas de iniciação científica; identificação dos projetos de pesquisa nos quais as acadêmicas estão inseridas; referencial teórico por elas estudado; relação da iniciação científica na formação profissional; e, ainda, a implicação desta experiência na formação continuada do professor. Nesta perspectiva, o contato preliminar com os participantes do estudo está contribuindo pois, a partir desta investigação inicial com os sujeitos interessados, é possível conseguir elementos necessários para a construção e estruturação das entrevistas a serem aplicadas as egressas do Curso de Pedagogia.

Em um segundo momento, a pesquisa caracteriza-se pela análise qualitativa dos dados coletados, buscando, através das entrevistas realizadas reconhecer as concepções pedagógicas norteadoras de suas pesquisas como também compreender como se iniciou

e deu-se o desenvolvimento dos projetos de iniciação científica dessas acadêmicas. Assim, buscamos a compreensão dos dados obtidos nas entrevistas, a fim de que possamos sistematizá-los juntamente com os estudos teóricos realizados na pesquisa, para compreender a repercussão, ou não, dos saberes científicos nas construções epistemológicas sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais das acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia.

Apontamentos em aberto

A partir de dados preliminares do estudo realizado no contato e conversa com os participantes da pesquisa, é possível dizermos que, neste primeiro momento, as acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia, que tiveram envolvimento em projetos de iniciação científica, obtiveram contribuições em suas construções epistemológicas sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais:

- As acadêmicas egressas do Curso sentem-se mais seguras e conseguem posicionar-se claramente quando colocadas frente às tendências pedagógicas; isso se deve ao estudo aprofundado que tiveram sobre determinado referencial teórico em seus projetos de pesquisa, apropriando-se assim dele. Logo, este ponto positivo contribui também para as ações docentes daquelas acadêmicas que ainda estavam em formação inicial, pois tiveram forte respaldo teórico para guiar sua prática pedagógica durante o estágio supervisionado.
- Além disso, é possível identificarmos que as acadêmicas egressas do Curso que estiveram envolvidas em projetos de iniciação científica estão dispostas a ações reflexivas, o que contribui também para a busca qualificação profissional assim como estimula, prospectivamente, para o desenvolvimento da formação continuada em serviço.
- Entretanto, para algumas acadêmicas egressas do Curso a experiência em iniciação científica, inicialmente não tinha a finalidade de enriquecer suas construções epistemológicas acerca da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, além de não terem o objetivo de aprofundar seus estudos e pesquisar, num primeiro momento, a necessidade de receber remuneração para manter-se na graduação foi o que as mobilizou. Convém destacar que estes dados foram obtidos em contatos preliminares com os sujeitos da pesquisa.

Torna-se possível neste momento, então, colocarmos estes apontamentos em aberto acerca da pesquisa que estamos realizando. Este trabalho, que visa compreender as construções epistemológicas realizadas pelas acadêmicas egressas do Curso de Pedagogia através do envolvimento em projetos de iniciação científica na formação inicial, apesar de estar em fase inicial já pode considerar a importância da pesquisa na formação inicial dos docentes. Ela serve, em muitos momentos, para que a acadêmica aprofunde seu estudo teórico acerca de determinada tendência pedagógica; pare para refletir sobre os problemas reais da escola, ou sobre os diferentes sujeitos de sua que suas pesquisas possuem e, a partir disso, possam construir e (re)construir suas hipóteses a fim de buscar soluções; tenha experiência sobre como se processa uma pesquisa, para assim apontar os possíveis caminhos de sua trajetória profissional futura. Entretanto, ao observarmos que algumas acadêmicas que, inicialmente, só se envolveram com a iniciação científica pela necessidade financeira que possuíam, torna-se relevante, então, buscarmos compreender se, posteriormente, elas passaram a se envolver com a atividade de pesquisa de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir. (orgs.) *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org). *Construindo o saber – Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas*. Campinas: Papirus, 1998. 8º ed.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 17º ed.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In.: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. In.: PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In.: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 3ºed.
- MIALARET, Gaston. *A formação dos professores*. Coimbra: Almedina, 1981.