



A FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA: PROCESSOS QUE TECEM TRAJETÓRIAS NO ENSINO SUPERIOR

Rejane Cavalheiro -UFSM

RESUMO:

A pesquisa estuda as Trajetórias de Formação dos Professores que atuam no curso de Pedagogia. Seu objetivo é investigar a trajetória de formação que os sujeitos vêm construindo e qual a repercussão desta na formação de futuros professores. A metodologia empregada é de cunho quanti-qualitativo envolvendo dois momentos: um questionário, com todos os docentes do curso e uma entrevista com sete destes. Os participantes, indicam a necessidade do saber lidar com as incertezas inerentes à docência que se dedica a formar futuros professores. O estudo apresenta buscas reflexivas destes docentes às quais atribuem suas escolhas e interações, intermediadas pelos aspectos de vida pessoal e profissional. As análises das entrevistas estão sob os escritos trazidos por ISAIA(2000,2003); BOLZAN(2002);GARCIA (1999);MIZUKAMI(1996) e NÓVOA(1992), através dos quais a autora fundamenta as percepções sobre os indicadores que impulsionaram os entrevistados a escolherem a profissão; os estimulam a desenvolverem suas docências e os faz projetarem o futuro a partir de situações que reconhecem como fundamentais em suas trajetórias como docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias de formação; Docência Superior, Concepções formativas

Introdução

O presente artigo tem como foco de análise as Trajetórias de Formação dos Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia. Tal estudo empregou, para a coleta de dados, um questionário entregue a todos os Professores que atuam nos Cursos da universidade participante da pesquisa e entrevistas individuais com sete professores deste universo que têm atuação docente mínima de oito anos, e que preferencialmente tenham vivenciado a experiência de planejar seus programas de ensino com base em duas matrizes curriculares (1984 e 2004) em vigência na IES pesquisada em tempo concomitante. O questionário é organizado com questões objetivas, com desdobramentos descritivos em algumas delas, tendo por meta traçar o perfil de trajetórias formativas dos professores participantes. Estas questões são expressas na forma de gráficos que orientaram as análises realizadas. A entrevista narrativa, de cunho qualitativo, segue três questões norteadoras: qual o perfil formativo dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia; qual a concepção de formação que estes professores apresentam; e qual a compreensão que os professores têm de seu papel de formadores nos Cursos de Pedagogia nesta IES. Esta fase da coleta de dados envolveu sete

docentes integrantes dos diferentes departamentos que se adequavam aos critérios estabelecidos. Para resguardar o anonimato, os docentes receberam pseudônimos de elementos da natureza definidos pela autora no momento da efetivação de cada uma das entrevistas individuais e que assim poderão ser encontrados: *Luz, Terra, Água, Sol, Vento, Ar e Rocha*.

Os principais conceitos que orientaram a discussão dos resultados passaram por três pontos de abrangência. O primeiro se refere às tentativas de busca de uma identidade de curso para definir mais claramente os propósitos desta formação. O segundo se propõe a investigar qual a concepção de formação que os professores têm desenvolvido ao longo de suas trajetórias. O terceiro busca trazer à tona o que pensam os professores que atuam nestes cursos sobre o que é imprescindível de estar incluído em suas trajetórias para que formem pedagogos.

São estas as três dimensões conceituais que dialogam com a realidade expressa nas narrativas dos entrevistados que tecem em uma mesma trama as vozes dos professores, dos autores e da própria autora.

Do entrelaçamento dos dados obtidos nas duas fases da pesquisa emergiram categorias que agrupam a ambiência na qual se situa toda a análise que discutirá os resultados. Tal entrelaçamento dos resultados dos questionários e das narrativas das entrevistas intercomplementam a análise de conteúdo a partir de ABRAHAM (1986); BOLZAN(2002); GARCIA (1999); ISAIA(2000,2003);MIZUKAMI(1996); NÓVOA(1992,2000); REALI(1996);Oliveira(2003); ORTEGA Y GASSET(1970);SACRISTÁN(1998);SCHÖN (2000) e TARDIF (2002) entre outros.

As narrativas que contextualizam cada subtítulo, transversalizam a análise de conteúdo nos seus aspectos qualitativos como descritos a seguir.

A Identificação Pessoal Docente

O espaço de formação onde se desenvolveu a pesquisa é predominantemente constituído por docentes que têm entre 26 e 55 anos de idade. Os dois extremos situam o período de formação referente à escolaridade inicial e acadêmica destes docentes em momentos político-educacionais vividos entre as décadas de 1965 e 1988. Sobre os valores traduzidos a partir dos modelos educativos vivenciados no período em que se dão as trajetórias de formação dos professores desde a sua própria escolarização e a repercussão destas nas suas docências, Mizukami (1996) diz:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A [re]elaboração dos quadros referenciais do professor constitui, neste contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.(...) (p.63).

É importante salientarmos que o entorno que circunda a escola neste período de tempo vivido foi marcado por profundas crises ideológicas que geraram grandes mudanças de natureza política, social expressas através da arte, da música e do comportamento como um todo. Estes indicadores sociológicos, a passos lentos, provocaram mudanças educativas no modo de ver e ouvir a voz dos mais jovens. Estes descobriram a força dialógica que representavam e uniram-se para comunicar como percebiam o mundo e qual relação estavam tentando desenvolver com ele, ainda que o reflexo de tudo isso fosse precisar de uma ou duas décadas para ter visibilidade.

No viés de cada análise assinalamos uma questão importante que é a predominância de 70,8% de professores do sexo feminino enquanto que apenas 29,2% são do sexo masculino neste universo investigado. Na grande maioria dos espaços escolares, sejam eles de ensino superior ou anterior a este nível de ensino seria impossível desconsiderar o aspecto da presença feminina em massa.

Para Nóvoa (1992), a feminização do magistério, em especial o magistério que compreende o ensino na escola básica, tem em sua gênese como profissão, características como a docilidade, a preocupação com o cuidado, aliado ao fato da escola ter sido concebida como o espaço de controle, do silêncio, da obediência e da disciplina. Entendemos que, historicamente, o papel feminino de organizar a vida familiar, em todos os aspectos que compreendem a formação de hábitos e atitudes, tenha migrado para espaços de ensino não somente de escola básica. No ensino superior, especificamente neste ambiente de formação de futuros Pedagogos, a prevalência feminina sobre a masculina pode ser comprovada e os fatores que contribuíram nas escolhas profissionais destes professores estão revelados nas narrativas colhidas através das entrevistas.

Os dados também apontam um índice de 25% de professores com formação inicial em cursos como a Medicina, Medicina Veterinária, Música, Educação Especial, Engenharia Florestal, História, Geografia e Artes Visuais.

Um leque tão variado de escolhas formadoras possivelmente qualifique a análise das situações considerando os diferentes ângulos de fundamentação teórica de cada formador.

Tal diversidade constatada nas formações pode enriquecer o interior dos currículos, oxigenando ações pedagógicas, contratando outros processos equitativamente tão relevantes como o de qualquer outra natureza didática.

No entanto, é preciso considerar que esta diversidade nas ênfases de formação dos professores, hoje, formadores de Pedagogos, pode também contribuir para um deslocamento do foco principal das especificidades que são necessárias ao exercício da profissão de pedagogos. Estes sujeitos objetivamente precisam ser preparados para atuarem em universos de educação infantil, anos iniciais e, opcionalmente, também com matérias pedagógicas em nível de Ensino Médio, nos cursos Normais ou de Magistério.

Considerando que paralelo à constatação anteriormente apresentada, 41,7% dos docentes que atuam nos cursos de Pedagogia nesta Instituição de Ensino Superior- IES , procuraremos saber se esta constatação no cotidiano de um curso de formação de Pedagogos representa um diferencial por conter aspectos que podem ser considerados como imprescindíveis, independente destes formadores terem ou não alguma trajetória construída diretamente com os sujeitos para os quais formam os futuros professores.

Tramas que tecem o caminho da profissão

Na análise quantitativa dos dados obtidos na questão tempo que envolve o tempo de serviço, o de regime de trabalho, o da progressão funcional e o da carga horária efetivamente lecionada na semana, constatamos que estes influem e também são influenciados pelo número de disciplinas que os professores lecionam, pela titulação de maior nível obtida entre outros fatores relacionados. Tecer essa identidade profissional/pessoal ao tentar estabelecer um perfil institucional para ter visibilidade de quem são os docentes que o constituem, encontra o que Nóvoa (2000) define como:

Uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades (p.139).

Nestas ambigüidades estão contidas as crises geracionais das quais nos fala Isaia (2000, 2003) que perpassam o desenvolvimento dos construtos mentais transformados pelo exercício de permanente reconstrução dos conhecimentos compartilhados dos quais nos fala

Bolzan (2002). Talvez para dar conta dessas, entre outras questões semelhantes, tenham sido acrescentados às matrizes curriculares os espaços conhecidos como as PEDs¹.

Todos os sujeitos participantes que apontam a inclusão das PEDs na matriz curricular o fazem com o entendimento de que estas representam eixos articuladores dos diferentes saberes, objetos das disciplinas, no intuito de, prioritariamente, ser uma tentativa conjunta de provocação da tão necessária interdisciplinaridade.

Encruzilhadas da formação

Os dados que revelam aspectos, entre outros, quanto à incidência de atuação dos professores nas duas formações da Pedagogia, bem como a quantidade de disciplinas com as quais trabalham nos cursos. O conjunto destes dados é constitutivo do perfil institucional específico de atuação dos professores na Pedagogia e a análise destes revela o quão denso podem ser as armadilhas encontradas nas encruzilhadas destes caminhos formadores.

Numa incidência de 58,3% do total de professores da Pedagogia, atuando diretamente em atividades de graduação, estes estão diluídos no percentual de titulação geral sobre a qual não sabemos se a maior parte destes professores formadores são os que possuem os mais altos níveis de titulação ou, se a ênfase de professores com titulação mais alta está, predominantemente, nos que atuam concomitante nos níveis de graduação e pós-graduação.

Alguns dos entrevistados revelam que não ter tido uma formação inicial que os preparasse para atuar como professores num curso que forma futuros professores e ainda assim, terem que dar conta disso pode ser, de alguma maneira, revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de dividir o fazer pedagógico, desde que as escutas nestes espaços e fora deles se mantenham sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção é que pode pôr em risco a possível abrangência mais significativa e isso, sim, é capaz de comprometer o trabalho de formação que precisa ser continuada.

A Visão circular do tempo: não há mudança de fora para dentro.

Esta categoria reúne aspectos relativos à experiência que os professores tenham tido em níveis de ensino em períodos anteriores à entrada como professores no ensino superior.

A intenção de pontuar o tempo de atuação em cada um dos níveis de ensino e para os quais os professores precisam formar é que, sem centrar a formação do professor,

¹ PEDs - Práticas Educativas. São o conjunto das DCGs, obrigatórias no semestre. São eixos articuladores de temas teóricos presentes em todos os semestres. As DCGs são Disciplinas Curriculares de Graduação, que, no conjunto, integralizam uma carga horária total no Curso, de 480 horas. São disciplinas obrigatórias propostas no início de cada semestre.

essencialmente, nos saberes da prática, também não deixar de considerá-la como uma parte importante do construto mental docente que, ao atuar diretamente com o nível superior, desenvolve saberes teóricos tendo, como suportes de significação, as interações vividas.

Estes saberes que são docentes não estão separados daqueles do cotidiano. A forma como nos constituímos pessoas e professores resulta dos diversos tipos de interação que, de alguma forma, utilizamos para nos comunicarmos nesta contínua transformação pessoal e profissional.

O perfil de formação que está sendo desenvolvido no curso de Pedagogia da IES pesquisada está sustentado, a partir dos dados obtidos, prioritariamente com base nos subsídios teóricos, ou seja, com pontos de ligações significantes a partir das trajetórias de pesquisa destes pesquisadores-professores.

Por conseguinte, podemos afirmar que sendo a grande maioria dos professores que atuam nos cursos de formação de pedagogia, pesquisadores, também podemos, igualmente, afirmar que pesquisadores-professores estão formando pesquisadores-professores.

O professor em si é um sujeito pesquisador e no entrecruzamento de análise dos gráficos e narrativas, constatamos a predominância da formação que tende estar desenvolvendo um novo perfil que se anuncia: o de pesquisador-professor em razão do perfil da trajetória de formação dos professores que atuam nestes cursos. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

Uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares

Procuramos interpretar se, na opinião dos docentes, os cursos estão voltados para a formação dos futuros professores, bem como se constituem os níveis de satisfação dos professores como docentes dos cursos de Pedagogia.

Consideremos um ponto trazido por Rocha que é a constância de propostas de mudança nas matrizes curriculares dos cursos. Tal evidência também pode ser uma das causas responsáveis pelo índice de 62,5% dos professores que apontam que os cursos, *em parte*, estão voltados para a formação docente de futuros professores aos quais contribuem para formar. O processo de formar que não encontra espaço para discutir que formação é essa pode abrir um enorme vazio de significação sobre o que não é compartilhado e, com isso, gerar um

sentimento de não estar engajado. O não saber o que o colega formador faz em aula com os alunos que também são os seus, aumentam as dúvidas do professor sobre o essencial na formação. Este sentimento talvez resulte da dúvida sobre o alcance do fazer do outro. Sem saber se a ação pedagógica tem algo que, de alguma forma, complete o que nem mesmo o próprio professor identifica como elemento faltante na sua ação docente, recolhe-se e assume uma culpa que não lhe pertence. Possivelmente, aí esteja a origem do surgimento desta impressão de estar subsidiando *em parte* a formação destes futuros professores.

Vemos repetir-se nas narrativas dos docentes a *sensação* que algo está faltando.

Possivelmente, seja o legado cultural do magistério que insiste em professar a direção *certa* das idéias, e que parecia tão distante da academia, a responsável por este sentimento de não estar suprindo o conjunto de elementos formadores esperado por estes professores. Essa representação assume competências que não lhes pertence. No esforço de dar conta da herança que, por ser cultural invade todos os espaços, o docente que atua na formação de futuros professores, é partícipe fundamental neste processo que o envolve e se faz reproduzir por mais que, reflexivamente, contrarie e invista em ações pedagógicas que atuem na contramão da reprodução de tais mecanismos. Ela é presente no professor, e uma das evidências desta manifestação está na proposta de surgimento de seguidas mudanças nas matrizes curriculares, pois uma nova já se estrutura, apenas três anos após a última.

A formação contínua é elemento-chave e alimentador da trajetória em processo permanente de transformação. Destacá-la como um requisito imprescindível a ser buscado pelo professor formador nos cursos de pedagogia é reconhecer que a linha condutora deste processo é tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuem para formar, no entanto necessária, vital e transformadora.

Na narrativa de “**Vento**” podemos ver explicitada a idéia de tal pressuposto:

(...) eu acho que na educação eu me senti à vontade e gostei de trabalhar. (...) a gente tem uma autonomia, (...). Eu sei que eu tenho influência sobre as coisas. Que eu posso interferir nessas coisas e, com isso, as coisas podem mudar e eu posso mudar.(...)”.

Sobre a formação apresentamos um outro subeixo que reúne proposições de cunho mais pessoal a qual denominamos de “**o escafandro da docência**”.

As proposições agrupadas nesta subcategoria são: gostar de ser professor; estar preparado para dizer “não sei”; gostar do contato com o outro; ter paciência; ter

disponibilidade e estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico.

O escafandro é um equipamento de mergulho, projetado para passar longos períodos de tempo submerso a grandes profundidades. É constituído por capacete onde só aparecem, não muito visíveis, os olhos de quem está dentro e, uma roupa, ambos impermeáveis e, geralmente, constituídos com material pesado, resistente e duro. A escolha que fizemos ao denominar este subeixo como “o escafandro da docência” tem a ver com o desejo semeado, também resultado de um processo cultural, no professor, de ter que parecer ser duro, auto-suficiente e não raro inatingível. Dentro do escafandro, o mergulhador pode suar frio, ter medo, mover-se. Mas o que pode ser visto por fora é uma estrutura bem composta, articulada e, em muitos aspectos, até mesmo previsível. Por mais que o esforço seja contínuo para mudar esta concepção, a mesma continua dizendo *presente* no cotidiano de muitas relações docentes. Contudo, temos a certeza de que também são presentes, no interior de cada um de nós, o desejo de lidar com o medo de não conseguir estar em situação de querer aprender e a partir dele interagir com mediações, nossas e dos outros, que nos levam à superação dos medos sentidos. Os professores que vivem suas trajetórias docentes como formadores nos cursos de Pedagogia da IES participante da pesquisa não tiveram receio de abrir *seus escafandros* contrariando todas as pressões a que, na condição de referência docente, assumiram ser. Muito mais que as idéias, estes professores não hesitaram de falar de seus temores, alegrias, realizações, memórias, planos e frustrações. As proposições manifestas por estes professores, neste subeixo de análise, sugerem este *mostrar-se* docente.

A outra proposição que se refere ao *estar preparado para dizer “não sei”* exige maturidade e comprometimento com o próprio conhecimento e isso só quem teve a noção de interior de *escafandro* e a coragem para sair dele é que pode dizer.

O *gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade* são relativos ao que postulam os professores sobre *estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico*. São proposições que reafirmam que aqueles que não gostam do contato com o outro são impacientes e indisponíveis e, dificilmente, conseguem estabelecer a relação democrática de construção a que se referem.

Para “**Sol**”, estes requisitos imprescindíveis estão necessariamente ligados à trajetória de experiência prática construída pelo docente, especialmente, pelo entendimento de que não há como ensinar o que não se tem construído, presente somente no aspecto teórico.

“- (...) na minha concepção de formação (...) de professores em primeiro lugar (...) tem que trazer alguma experiência, ter passado pela prática com essa clientela que a gente está preparando (...) que

são as crianças, os alunos dos anos iniciais, e também os adolescentes (...) isso é muito importante para quem lida com formação de professores(...) é trazer a sua trajetória profissional e não ficar só concordando(...) principalmente, as disciplinas que envolvem as metodologias, as práticas de ensino...(...)"

O Fortalecimento da Universidade e o enfraquecimento da Formação

Esta categoria reúne o conjunto de sugestões feitas à *apreciação que os professores fazem sobre o que tenha possivelmente faltado levantar no decorrer do questionário e que nas suas opiniões poderia qualificar os encaminhamentos anunciados de pesquisa.*

Todo esse movimento que estimula, também concorre para a mudança de foco na formação dos futuros professores. Não sabemos se o maior índice de docentes com titulação mais alta está concentrado na graduação ou na pós-graduação. Pelas análises, podemos afirmar que há uma tendência de que os professores com titulações mais baixas liderem as atividades que são desenvolvidas na graduação dos cursos, no entanto destacamos que o estímulo ao alcance de titulações cada vez mais altas para que a universidade esteja colocada entre as mais bem conceituadas do país e, com isso, conquiste o respeito ao trabalho oferecido bem como um maior número de bolsas, verbas para novas pesquisas entre outros estimula também seus docentes a optarem por atuar fora da graduação, no intuito de aproveitarem o conteúdo de suas pesquisas no entendimento que o retorno de interação seja mais rápido e, dessa maneira, aprofundando-as. Com isso, a escolha pelo nome do eixo norteador como *o Fortalecimento da Universidade e o enfraquecimento na formação* se justifica pela contrapartida que todo esse estímulo pode provocar como resultado involuntário.

Num trecho da narrativa de “Ar”, tal constatação fica bastante clara quando diz:

*“(,,,) nos é cobrado enquanto política, de Professores universitários, prioridades diferentes da concepção que a gente tem como Professor (...) Em 1º lugar, ele tem que ter uma titulação máxima: doutorado(...) tenha que mostrar o quê? Produtividade!
(...) Trabalho produzido!*

E nesse trabalho produzido, a quantidade. A publicação. E essa quantidade é que vai mostrar o recurso financeiro que retorna para a própria instituição. (...) porque fazendo doutorado, ficamos muito voltados para o pós-graduação e deixamos a graduação. Então eu questiono: o que é a Universidade? A Universidade que a gente está (...) é para trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. (...) na formação. A nossa profissão se faz (...) onde? Na graduação. Então a ênfase tem que ser dada a essa... (...).

Como fazer para despertar, naquele ao qual nos debruçamos para ensinar, a atenção àquilo que julgamos ser interessante que saibam no intuito de qualificar suas aprendizagens? O processo que ensina é também o processo que se prepara para transformar aquilo que já foi aprendido e neste vai e vem de altos e baixos os *insights* acontecem, no entanto o próprio significado justifica que não podem ser previsíveis.

As medidas que parecem *fortalecer a Universidade e enfraquecer a formação* passam por estes entendimentos. Contudo, é preciso reconhecer o valor que tem o tempo na transformação de todos estes elementos que direcionam a formação, seja ela inicial e também continuada.

Conclusão

Os diferentes elementos que ao longo das análises foram aqui descritos explicitam de forma pontual o grau de importância que é atribuído à necessidade de formação permanente do professor, sinalizada através das narrativas que cruzaram a apresentação. É a partir destas, que podemos afirmar que a necessidade do que precisam desenvolver com os alunos é um mobilizador das buscas desta autoformação pessoal e profissional. A direção, a intensidade e a frequência destas buscas são mediadas pelas interações entre os que formam, reconstruem a própria formação docente e contribuem no processo formativo daqueles que se propõem a serem futuros professores. A concepção de que os saberes docentes precisam estar fundados na relação que se dá entre a teoria e a prática num processo contínuo de compartilhamento, fica explicitado, bem como as situações que são criadas para dar conta de uma também contínua e renovada demanda no nível de ensino para o qual se dedicam a formar.

Com isso podemos afirmar que para os professores dos Cursos de Pedagogia da IES pesquisada, a Trajetória pessoal e profissional é permeável a todos estes fatores.

A questão valorativa da professoralidade passa a representar um fator que problematiza a própria docência, incluindo neste aspecto, todos aqueles que se referem ao aprender, ao ensinar, ao construir-se professor, ao ter sempre à tona o sentido de inacabamento, às incertezas sobre as quais os aspectos procedimentais e atitudinais se fundamentam e, ao assumir, sem culpas, os inúmeros “não sei”, estes prestam-se ao papel de incentivos para que dediquem-se e com isso avancem, cada vez mais, tanto no campo do saber teórico como no campo do saber que interpreta e lida com a prática que precisa ser reflexiva.

Referências

ABRAHAM, A. org. *El enseñante es También una Persona*. Barcelona: Gedisa,1986.

BOLZAN, D.P.V. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento profissional de Professores**. São Paulo: Atlas, 1999.

ISAIA, S. O Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. O Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias Como pessoa e como Profissional. In: MOROSINI, M. (Org). *Professor do Ensino Superior*. Identidade, Docência e Formação. Brasília, Plano, 2000.

MIZUKAMI, M.G. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A.M.;_____. (Org.). *Formação de Professores-Práticas Pedagógicas e Escola*. São Carlos: EDUFSCar,1996.

NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a Profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto: Porto, 2000.

Oliveira, Valeska F. verbete:*Professoralidade* in MOROSINI,M. Orgs. **Enciclopédia de Pedagogia**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003,p.383

ORTEGA Y GASSET, J. *Obras Completas*. 7 ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.

SACRISTÁN, J. Gimeno e A.I. Pérez Gómez. **Comprender e transformar o ensino**.Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed,1998.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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