

CONSTRUIR SABERES E SIGNIFICADOS DA AÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Hebert Rogério do Nascimento Coutinho ¹

Álefe Gabriel Duarte Silva ²

Antonia Dalva França Carvalho ³

RESUMO: Este trabalho aborda sobre os desafios relativos à construção de saberes e significados enfrentados pelos docentes no ensino superior no desenvolvimento de sua ação profissional. A pesquisa traz um recorte das discussões iniciais empreendidas na Tese de Doutorado em Educação, ainda em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI). O objetivo foi analisar quais os fatores podem influenciar na produção dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores no ensino superior e quais os significados construídos na sua ação docente. A pesquisa tem natureza qualitativa, caracterizando-se pela sua finalidade básica como descritiva, cujo método é bibliográfico. Para discutir os dados levantados foram analisadas as produções de autores que analisam a construção da cultura acadêmica e a constituição dos saberes produzidos e mobilizados na ação docente. Sua relevância incide na reflexão acerca das ações desenvolvidas pelos docentes em ambiente acadêmico e suas implicações na produção dos saberes e em sua mobilização, de modo a proporcionar uma reflexão sobre a maneira como eles constroem os significados de sua ação e constroem sua identidade. A ideia final é colaborar com o debate no que tocante a maneira como os docentes do ensino superior aprendem a cultura acadêmica e como ela se constitui.

Palavras-chave: Formação docente, Saberes docentes, Cultura acadêmica.

INTRODUÇÃO

O início do século XXI carrega consequências da segunda metade do século anterior a partir das quais se faz necessário repensar a atuação e estruturação das instituições educativas, bem como a profissão docente para que atendam os novos anseios da sociedade contemporânea (IMBERNÓN, 2011).

Os diversos campos da atividade humana percorrem significados e mudanças que se efetivam em diversas outras instâncias sociais, culturais, políticas, econômicas e pessoais,

¹ Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, hrn.coutinho@gmail.com;

² Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, alefeduartesv@gmail.com;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Centro de Ciências da Educação, do Campus Ministro Petrônio Portella, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, adalvac@uol.com.br.

trazendo consequências diretas na Educação. Segundo Guimarães (2004) tais mudanças têm interferência de forma particular na formação de professores, a qual está situada em diversos âmbitos do conhecimento, assim como da ética, estando em jogo entendimentos, convicções e atitudes que constituem o processo de preparação de crianças e jovens. Essas mudanças interferem diretamente nas disposições de nações, instituições e profissões. Dessa forma, repensar a constituição da identidade profissional docente, assim como a sua profissionalidade, seus saberes profissionais e suas práticas formativas se mostram pertinentes nesse contexto.

Corroborando com os aspectos acima expostos Tardif (2014) afirma que a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino e nem da investigação do trabalho exercido pelos professores de profissão, na sua forma mais específica. Além disso, o autor assegura que o saber dos professores é um saber destes e que tem relação direta com a pessoa e a identidade deles, com as suas experiências de vida, com a sua história profissional, com as relações construídas com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por essa razão, é indispensável estudar os saberes docentes e estabelecer uma relação com os elementos que constituem o trabalho docente.

Ademais, resta indagar sobre como a ação docente tem impacto direto na aprendizagem significativa na aula e como esta ação contribui para a constituição de uma cultura acadêmica. Assim, tomando como base o conceito de cultura de Bruner (1996) que a concebe como um conjunto de representações individuais, coletivas e grupais que dão sentido a permuta entre os indivíduos de uma comunidade, a cultura passa a possibilitar trocas entre as pessoas e o mundo ao seu redor as quais constroem socialmente representações e comportamentos que possibilitam as pessoas a construírem significados sobre as suas experiências influenciados por essa cultura. Portanto, nesse fato reside a importância de entender como os docentes aprendem a cultura acadêmica e (re)constróem os seus significados e saberes.

Nesse entendimento, para a execução desse trabalho foi elencado como objeto de estudo os saberes produzidos e mobilizados pelos docentes no ensino superior e os significados construídos na ação docente. Ademais, o objetivo dessa pesquisa reside em analisar quais os fatores que podem influenciar na produção dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores no ensino superior e quais os significados construídos na sua ação docente. O corpo metodológico desse trabalho é do tipo bibliográfico e de natureza qualitativa. A pesquisa traz um recorte das discussões iniciais empreendidas na Tese de Doutorado em Educação, ainda em desenvolvimento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI), que investiga acerca da construção da cultura acadêmica nos cursos de graduação à Distância da Universidade Federal do Piauí.

Para efetivar as discussões o trabalho foi estruturado com os seguintes eixos temáticos: A formação docente e profissional para a mudança e a incerteza; os saberes docentes, identidade profissional docente e profissão docente e suas práticas formativas e a preparação dos profissionais docentes para as demandas da prática. Outrossim, diante dos temas citados foram elencados os seguintes autores: Bruner (1996), Sacristán e Gomes (1996), Schon (1998), Guimarães (2004), Behrens (2010), Imbernón (2011), Souza (2012) e Tardif (2014).

Dessa forma, a formação docente, assim como as práticas docentes tem ligação direta com os saberes produzidos e mobilizados pelo professor e os significados construídos no exercício da ação docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL PARA A MUDANÇA E A INCERTEZA

Partindo de uma perspectiva de necessidade de redefinição sobre a docência como profissão Francisco Imbernón (2011, p. 11) aponta que as mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI tiveram como uma das consequências a demanda de que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais “[...] todos eles pra alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”.

Nessa perspectiva, a importância do sujeito para a ser valorizada, assim como a sua participação e a influência da bagagem sociocultural assumida pela educação. Assim, essa nova redefinição da instituição educativa e esta nova forma de educar, conforme Imbernón (2011, p. 12) “[...] requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos”.

Assim, de acordo com citação acima fica demonstrado a necessidade de redefinir a profissão docente, tendo em vista as novas demandas que a sociedade contemporânea traz em sua concepção. Para tanto, surge um questionamento: quais as competências que se fazem necessárias para que o docente assuma essa profissionalização na instituição educacional e, assim, possa ter uma influência social e educativa de transformação e de mudança?

Nesse contexto, a formação se responsabiliza por um papel que ultrapassa o ensino que tem como intenção uma mera atualização científica, didática e pedagógica, possibilitando o surgimento de espaços de reflexão, participação e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza.

Corroborando com as ideias acima citadas Imbernón (2011, p. 15) afirma que

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perturbadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional-por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional-, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc.

Dessa forma, o autor nos incita a refletir sobre as características e mudanças que deveriam ser incentivadas em uma formação que traga benefícios ao conjunto de professores, quais sejam: o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos; aquisição de conhecimentos por parte professor é um conhecimento amplo e não linear; a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida e a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial (IMBERNÓN, 2011).

Ratificando as discussões levantadas sobre as novas demandas no contexto da formação de professores Behrens (2010) afirma que o surgimento da mudança de paradigma na ciência possibilitou novas abordagens na educação. Assim, a necessidade de superar o pensamento newtoniano-cartesiano, que tem como foco a reprodução do conhecimento, conduz a repensar a ação docente ofertada aos alunos nas universidades.

Além disso, a autora aponta que o ensino e a aprendizagem no paradigma inovador, no que diz respeito a produção de conhecimento tem como proposta o envolvimento do aluno no processo educativo. Dessa maneira, a exigência é tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a curiosidade, o espírito crítico, a ação, a provisoriedade, o questionamento, exigindo, assim, uma reconstrução da prática educativa proposta em sala de aula.

As implicações desse paradigma inovador residem no fato de que a produção de conhecimento é feita com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, proporcionando a interpretação do conhecimento e não, somente, a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o docente deve apresentar um estudo sistemático, uma investigação orientada, para superar a perspectiva que de o aluno é objeto, tornando-o assim, produtor e sujeito do seu próprio conhecimento.

Como proposta para o projeto metodológico do professor que coaduna com a perspectiva inovadora aqui discutida Behrens (2010, p. 97) aponta que

A primeira preocupação dos professores universitários para construir projetos pedagógicos próprios será, individual ou coletivamente, buscar reflexão, a pesquisa e

a investigação sobre os pressupostos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas para que se posicionem paradigmaticamente.

Em suma, o paradigma emergente/innovador tem como objetivo provocar uma prática pedagógica que supere a perspectiva uniforme e que estimule a visão de rede, de teia, de interdependência, buscando interligar diversos fatores que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de forma contínua, como um processo de aprender a aprender permanentemente.

SABERES, IDENTIDADE E PROFISSÃO: PRÁTICAS FORMATIVAS

A reflexão acerca da identidade como transformação e como movimento é muito relevante e bastante pertinente para a construção do “eu”, para definição e compreensão de si mesmo, da sua relação com os outros e do papel do indivíduo no desenvolvimento do projeto de sociedade diante da identidade pressuposta pelo contexto social. A atitude reflexiva deve contemplar todas as dimensões da pessoa para que ela se torne partícipe das transformações sociais emergentes no cenário contemporâneo, através da cultura e da educação.

A proposição de um estudo acerca da identidade profissional docente, como um dos elementos necessários ao exercício profissional competente é relevante por oportunizar a reflexão e discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, a prática pedagógica, a relação com os pares e com os alunos e com a instituição em que exercem a sua atividade profissional dando suporte para a definição de como se vê e como se sente sendo professor e como se identifica com o ser professor de profissão, bem como as implicações dessas significações no saber-fazer docente.

Por essa razão, nos apoiamos na abordagem sociológica da identidade profissional, tendo como aportes teóricos as ideias de Dubar (2005), que têm como cerne os processos de adaptação do professor ao seu meio profissional, entendendo a identidade profissional como formas de construções sociais marcados pela interação entre os percursos individuais e as relações e vínculos empregatícios, de trabalho e de formação. Segundo Dubar (2005), a identidade é produto de sucessivas socializações, apresenta-se como resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que articulados formam os indivíduos e definem as instituições.

Nesta perspectiva, ser professor demanda assumir a profissão reconhecendo o sentido dos investimentos nos processos de autoformação e do estabelecimento de uma relação de pertencimento à categoria profissional. E esse fato, requer investimento na formação inicial e continuada, aliada a vivência de uma prática reflexiva no ser e no fazer-se professor, isto é, exige um constante movimento nos processos de construção e reconstrução da atividade docente, definindo e redefinindo os aspectos demarcadores do tornar-se professor.

É notório que para o exercício da docência na educação básica é exigido à formação pedagógica adquirida na formação inicial de professores oferecida pelas universidades, no entanto, “[...] na medida em que a universidade legitima e habilita a formação de professores para a educação básica, mas contraditoriamente, não habilita a formação do professor universitário” (CUNHA, 2010, p. 127), isto deixa margem para o entendimento de que o professor que atua no ensino superior parece “não precisar desse saber” produzido na formação inicial para afetiva sua ação docente.

A esse respeito, Souza (2010, p. 173) compreende o processo de formação de formadores como prática de iniciação e de acompanhamento:

[...] como um processo vinculado às dimensões sociais, institucionais e formativas, as quais são marcadas pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando-se com a inserção e reinserção profissional e/ou com o desenvolvimento pessoal.

Isto posto, portanto, no bojo da formação e da vivência da prática pedagógica que a troca de experiências e vivências entre os professores conduz não só a reflexão sobre a prática, mas também, ao questionamento sobre esta e à socialização dos saberes, fazendo com que o professor assuma tanto o papel de formador, quanto o de investigador da constituição da identidade como professor.

Evocando os pensamentos de Nóvoa (1995) sobre essa problemática, este autor ressalta que nos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas produz-se uma profissão, evidenciando que estes cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e continuada, formando professores que não sejam apenas técnicos seguindo modelos profissionais, mas também criadores.

O exercício da profissão docente exige muito mais, pois a prática de ensinar é multifacetada. O professor precisa saber planejar, executar o planejamento, avaliar o ensino e a aprendizagem entre outras coisas relativas à ação docente. Considerando, pois, às múltiplas exigências da prática pedagógica, compreendemos que a formação profissional deve alicerçar-

se em saberes de natureza diversas para que o professor possa responder às atuais exigências da formação integral do educando e, de modo especial, assumindo e investindo no ensino de qualidade.

A partir dessas reflexões, ressaltamos que a formação de professor deve ocorrer em contextos formativos onde se dê a produção e mobilização de saberes docentes, sendo estes o “[...] produto da dinâmica de percepção do julgamento e da argumentação situados em um contexto, ao mesmo tempo individual e coletivo, isto é, intersubjetivo” (CARVALHO, 2007, p.40-41). Na visão da autora, os saberes docentes ou da ação docente constituem aqueles saberes provenientes do exercício da profissão docente, nos quais os professores mobilizam no seu cotidiano.

Dessa forma, a tentativa de evidenciar os saberes que estão sendo produzidos no processo de construção da identidade do professor, da mesma forma tem seu interesse devido a racionalidade que impulsiona as ações pedagógicas.

No que concerne aos saberes profissionais, Tardif (2014, p. 61) faz a seguinte afirmação:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser [...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Tais saberes, apresentados na literatura através de uma variedade de uso, os quais se manifestam no saber-fazer e saber-ser dos professores, foram cartografados como saberes disciplinares, profissionais e curriculares e de experiência. Nessa perspectiva Therrien e Loiola (2003), conceituam os saberes profissionais como produto de mediação entre os saberes científicos e didático-pedagógicos do professor e de sua ação pedagógica.

A identidade profissional avulta como eixo que distingue uma categoria profissional de outra. No caso específico da identidade do professor, revela sua forma de ser no mundo e sua história no contexto do trabalho pedagógico que realiza. Com isso, entendemos que a identidade profissional não é dada, mas construída nas relações de trabalho, e é por meio de ações interativas que o professor constrói sua forma de pensar, sentir e agir no exercício da atividade profissional.

A esse respeito Lawn (2001) explicita que, devido à complexidade e à flexibilidade do trabalho nas escolas faz-se necessária a utilização de novas tecnologias, na era da globalização, exigindo um novo profissional com novas competências e atitudes. Com isso, emerge um leque de identidades de professor relacionadas com os novos papéis e tarefas de diferenciação do

trabalho na escola. Nesta perspectiva, é evidenciado, ainda, na atualidade, que o saber-fazer é valorizado como competência a ser dominada e adquirida pelos profissionais para o exercício eficiente de tarefas educativas em detrimento dos saberes norteadores da docência. Sobre essa questão é salutar, também, destacar que as ideias de Lawn (2001, p. 128) afirmam que:

[...] estas novas competências criam uma cultura de excelência e de aperfeiçoamento do ensino. As novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências. Para tornar possível a gestão do seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a ideia do desempenho, individualização e liderança. A nova identidade do professor (identidades) é montada a partir destes requisitos.

Nessa concepção, o entendimento dos processos de socialização e dos processos de construção social das identidades sociais e profissionais, e as revelações das significações pessoais e sociais dos indivíduos em sua coletividade são fundamentais para que se percebam os processos de identificação com a profissão.

PREPARANDO OS PROFISSIONAIS PARA AS DEMANDAS DA PRÁTICA

A crise de confiança no conhecimento profissional, segundo Schon (2000) corresponde a uma crise semelhante na educação profissional. Assim, se as profissões especializadas são acusadas de inadequação e ineficiência, as escolas são acusadas de não conseguirem ensinar os fundamentos da prática ética e efetiva.

Para entendermos essa situação, é necessário perceber que as escolas profissionais da universidade moderna que se dedicam a pesquisa estão pautadas na racionalidade técnica. O currículo normativo, estabelecido, de início, nas primeiras décadas do século XX, momento este em que as profissões especializadas procuravam reconhecimento por meio do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a noção de que a competência prática torna-se profissional quando seu aparato de resolução de problemas é baseado no conhecimento sistemático com caráter científico. Dessa forma, como afirma Schein (1973 apud SCHON, 2000, p. 19)

Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa e aos problemas da prática cotidiana.

Assim, como via de regra, segundo Schon (2000) quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior será o seu status acadêmico. Ademais, de acordo com o autor, o conhecimento geral e teórico possui uma local de destaque. Pois, o estatuto relativo das diversas profissões está bastante ligado à medida que conseguem apresentar-se como profissionais rigorosos do conhecimento de fundamento científico e agregar, em suas escolas uma versão do currículo profissional normativo.

Ratificando as informações acima Schon (2000, p. 20) afirma que

[...] ao vivenciarem ataques externos e autoquestionamentos internos, as escolas profissionais, dentro das universidades, estão cada vez mais conscientes dos problemas de alguns pressupostos sobre os quais elas têm estado tradicionalmente assentadas para ter legitimidade e credibilidade. Elas partem da ideia de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil e de que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática. Esses dois pressupostos estão sendo cada vez mais questionados.

Dessa forma, almejando a preparação de profissionais docentes que assumam compromissos com uma educação responsável, crítica, que estimule o aluno a refletir criticamente sobre o seu contexto, cultural, político e econômico Souza (2012) traz o conceito de *práxis* pedagógica como uma ação coletiva construída socialmente e desenvolvida em uma instituição. O conceito trazido por Souza coaduna com as discussões aqui empreendidas, auxiliando a construir uma proposta para execução de uma ação docente que atenda tais necessidades.

Desse modo, Souza (2012) conceitua a *práxis* pedagógica como sendo processos educativos, situados historicamente dentro de uma cultura, organizados de maneira intencional, por instituições designadas socialmente para tal fim implicando práticas de todos e de maneira individual dos sujeitos na construção do conhecimento indispensável à atuação social, técnica e tecnológica.

Nessa perspectiva, a *práxis* pedagógica assume um *tempus* e um *locus* de realização intencional e organizada da educação. Outrossim, enquanto ação coletiva, desenvolvida em uma instituição, conforma-se na prática docente, na prática discente, assim como na prática gestora e na prática epistemológica com intenções explícitas e assumidas de forma coletiva permeadas por afetos (SOUZA, 2012).

Diante dos debates já empreendidos sobre as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas e suas implicações nas instituições educacionais e, conseqüentemente, na profissão docente e suas práticas educativas, das práticas docentes e dos saberes produzidos e mobilizados

pelos professores culminam nos processos de aprendizagem do aluno, assim como no processo de aprendizagem da cultura escolar por parte do aluno e do professor e como este (re)constroem significados sobre suas ações.

No que diz respeito a essa discussão Sacristán e Gómez (1998) afirmam que ao escapar da transmissão mecânica, linear e memorialística da cultura, própria do modelo pedagógico tradicional, o movimento progressista teve como foco o estudo e a promoção das habilidades formais que compõem o raciocínio. Nesse entendimento, Sacristán e Gómez (1988, p. 56) destacam que

[...] o raciocínio e a capacidade de pensar não são atividades formais independentes dos conteúdos que medeiam os intercâmbios culturais. O problema que se coloca para a educação não é prescindir da cultura, mas sim provocar que o aluno/a participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade.

Dessa maneira, o problema assim exposto retoma o dilema clássico e contemporâneo que se mostra para os docentes. Como fazer com que os alunos aprendam de forma autônoma incentivando-os de modo ativo, a cultura produzida pela comunidade dos adultos? Como aprender de forma eficiente e criativa a herança cultural da humanidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas torna-se pertinente destacar alguns dilemas que permeiam os desafios da formação de professores na contemporaneidade. Tendo vista as mudanças ocorridas durante o século XX de cunho social, cultural, político e econômico, suas consequências podem ser vistas em diversas esferas da sociedade, inclusive nas instituições educacionais. Diante dessa demanda, surge a necessidade de se pensar uma formação docente e profissional para a mudança e a incerteza e que atenda os anseios de uma sociedade voltada para o sujeito crítico, consciente de suas ações e do mundo que nos cerca.

Como consequência das mudanças acima citadas, a profissão docente passa a ser pensada em sua constituição e execução. Assim, imbricada nessas mudanças encontra-se a reflexão sobre os saberes produzidos e mobilizados pelos professores em sua prática docente a qual terá implicância direta na constituição da sua identidade profissional docente, tendo em vista que as relações com a sociedade, os alunos e suas práticas em sala de aula serão reestruturadas nesse contexto.

E, por fim, em uma perspectiva mais ampla, tomando como base todas essas mudanças e reestruturações os profissionais docentes devem (re)construir suas práticas ensejando a construção de uma sociedade mais crítica, consciente, onde o aluno possa ter mais autonomia e consciência das relações sociais. Essa (re)construção implica numa produção de significados das ações tanto do professor quanto do aluno e como essas significações tem interferência efetiva nas ações desenvolvidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRUNER. J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 2007. 239. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza. 2007.

CARVALHO, M. V. C. de. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. 2004. 230. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2004a.

_____. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, A. V. M. F.; CARVALHO, M. V. C. de (Org) **Psicologia da educação: saberes e vivências**. Teresina: EDUFPI, p. 1543, 2004b.

CUNHA, I. (Org.). **Trajetórias de lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org) **Vidas de professores**. Portugal: Ed. Porto 1995.

SACRITÁN, J. G., GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre-RS: ArtMed, 1998.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: o novo design para o ensino e a aprendizagem**. Robert Cataldo Costa (trad). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da Silva (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

SOUZA, J. F. SOUZA, I. M. F. (org). **Práticas pedagógicas e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, J. & LOIOLA, F. A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. CD-ROM. **Anais do XVI EPENN**, Aracajú, SE. 2003.