PROJETO DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES REVELA MEMÓRIAS DO ACADÊMICO DE HISTÓRIA

Denise Puglia Zanon (PROEX-UEPG)
Kelly Cristina Ducatti-Silva (PROEX-UEPG)

Didática; Narrativas; Memórias.

O Projeto de Extensão em desenvolvimento

Privilegiamos, nesta produção, questões pertinentes à relevância da formação inicial do professor na construção do saber pedagógico do futuro profissional ao observar e participar de diferentes momentos e situações relativas ao trabalho docente em sala de aula, reconhecendo este espaço como lugar de aprendizagem sobre intenções pedagógicas que nele circulam.

Estruturamos um projeto de extensão que consiste no envolvimento e desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores de instituições públicas de ensino que ofertam a educação básica. Contemplam estas instituições de ensino estudantes e professores formadores do Curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, num processo de estudo contínuo, havendo, assim, intercâmbio de informações, saberes, práticas que venham a corroborar na formação do licenciando, com vistas a estabelecer, no curso, uma afinidade de construção de saberes com proximidade da realidade escolar.

O planejamento das atividades a serem perpetradas pelos acadêmicos em suas inserções no contexto escolar é elaborado e orientado pelas professoras formadoras, com a adoção de instrumentos que viabilizem o contato, olhares do estudante "pesquisador" nas escolas públicas. Nesse processo, os professores são reconhecidos em sua trajetória profissional como docentes que desenvolvem práticas bem sucedidas no que respeita ao processo ensino-aprendizagem.

Na proposta de trabalho, há dois momentos distintos: o primeiro consiste no acompanhamento, por parte dos acadêmicos, sobre o trabalho dos professores da educação básica em sala de aula, com o objetivo de problematizar as práticas pedagógicas sob a

perspectiva das dimensões humana, técnica e política, sem deixar de compreender que "A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente." (CANDAU, 1983, p. 23)

No segundo momento, considerando as inserções dos acadêmicos no ambiente escolar, desenvolvemos encontros presenciais com a participação de professores da educação básica, licenciandos e professores que atuam nos cursos de formação docente, com vistas ao estudo coletivo de temas que emergem dos encontros entre estudantes e professores da educação básica.

É nesse sentido que valorizamos a aquisição de novos conhecimentos do estudante em processo de formação, ao se colocar em atividade investigativa da prática pedagógica, permitindo-se exercitar a reflexão e ensaiar hipóteses para futura produção de saberes sobre ser professor.

Diante disso, recorremos às produções das narrativas de um licenciando de História como fonte investigativa, e pudemos verificar a legitimidade da expressão: "[...] antes de termos o direito legal de sermos professores/professoras, aprendemos o ofício em milhares de aulas assistidas durante toda a trajetória que nos levou a escolher a profissão" (ALVES, 2007, p. 59). Entretanto, não deixamos de aprender sobre ela, durante e após o processo de formação acadêmica. Assim, concordamos com Paulo Freire (1991, p. 32), quando enfatizou que a formação do professor é permanente ao desenvolver a sua prática educativa e refletir sobre a mesma.

O acadêmico do Curso de História e o processo investigativo

Ao atuar na docência no ensino superior nos cursos de licenciaturas, com a perspectiva de buscar alternativas para viabilizar o diálogo entre instância formativa e a profissional, implicadas com o processo formativo, recorremos às experiências vividas em sala de aula no âmbito da universidade e localizamos, nas narrativas do acadêmico do Curso de Licenciatura em História, importante envolvimento com o trabalho docente, que foi revelado em seus depoimentos, sempre pautados pelas observações e intervenções no contexto da sala de aula, no âmbito de um Projeto de Extensão.

Reconhecemos que o estudante, ao participar de inserções no contexto escolar, demonstra maior interesse pela educação, pois têm a oportunidade de acompanhar

atividades de professores, cujas práticas produzem resultados de sucesso na aprendizagem dos alunos. Identificamos nas discussões entre o estudante e os demais participantes do Projeto de Extensão a percepção, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, a indicação do conjunto destes saberes, a identidade do profissional com a docência e, também, a relevância dos saberes da experiência dos professores atuantes nas classes dos anos finais do ensino fundamental.

Ao mencionarmos os saberes docentes, é pertinente recorrer às contribuições de Tardif (2002, p. 36), que define saber docente como "[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Já no processo de investigação, adotamos a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p.74), "[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico etc. O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão."

Nossa opção metodológica de pesquisa tem abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, o qual, segundo Lüdke e André (1986), permite ao pesquisador a visão do dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. Além disso, as autoras apresentaram algumas características dessa abordagem da pesquisa que chamam a atenção dos estudiosos da área educacional, por tratarem de aspectos complexos e por permitirem maior clareza dos fatos e circunstâncias do estudo. Cabe salientar:

> Estudos de Caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo, é deixado aos usuários do estudo tirar conclusões sobre esses aspectos contraditórios. Por exemplo, ao julgar um novo sistema de avaliação implantado nos cursos de formação de professores, o pesquisador procurará coletar a opinião de uma gama variada de alunos desses cursos, incluindo grupos mais ou menos críticos; poderá entrevistar os professores desses cursos, procurando deliberadamente os que estão a favor e os que estão contra, e incluirá sua própria opinião sobre a inovação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Nesse mesmo sentido, privilegiando o ponto de vista dos sujeitos envolvidos,

adotamos como instrumento de coleta de dados as narrativas escritas pelos estudantes, professores e formadores. Entendemos que a narrativa traz para o cenário de estudos sobre formação de professores dois aspectos que precisam ser levados em consideração, para o entendimento da sua potencialidade num contexto de formação profissional.

O primeiro aspecto trata de visualizar o ato de narrar como produção humana, que revela as experiências do indivíduo que se propõe a contar histórias, buscar na memória situações que lhe são significativas e que, de alguma forma, contribui com sua constituição, seja ela pessoal ou profissional. O segundo aspecto configura um instrumento metodológico que pode fornecer indícios sobre os participantes da pesquisa, no sentido de compreender a identidade do futuro professor ou do professor já em exercício, suas marcas, suas produções reflexivas, bem como as construções, desconstruções e reconstruções que os sujeitos realizam no processo de narrar-se a partir de uma experiência.

Nos estudos realizados por Elbaz (2002), destacam-se os motivos para que se dê mais atenção a essas produções, pois no caso da docência, os acadêmicos têm a possibilidade de evidenciar experiências vividas pelos professores na sala de aula, com adolescentes e jovens.

Para a compreensão dos dados expressos nas narrativas, recorremos à literatura de Bardin (1977), que apresenta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que traz possibilidades de análise das comunicações. Trata-se de "Uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdos muito aproximativas, subjectivas, para pôr em evidência com objectividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido." (BARDIN, 1977, p. 34).

Optamos pelo foco da observação, registro e reflexão, e de acordo com Madalena Freire (1996, 2008), se caracteriza como instrumento metodológico significativo para direcionar o olhar com atenção e presença do sujeito, quer seja do pesquisador, do professor ou do estudante; em síntese, de todos aqueles que assumem a empreitada da pesquisa em educação. A autora esclarece:

> Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado [...] Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas, sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 14).

É com o caráter acima descrito que o estudante entra em contato com escolas e professor da rede pública de ensino. A partir do olhar direcionado e sensível, o estudante, professor e formador assumem papéis de cumplicidade no sentido de alavancar condições favoráveis para análise criteriosa de situações pedagógicas evidenciadas, seja no contexto individual, ou coletivo, pelos envolvidos no processo. O enfoque direciona a linha da pesquisa, que incide na reciprocidade das relações do futuro professor, professor atuante e as demandas pedagógicas da educação básica na escola pública.

É pertinente considerar que, entre os momentos de inserção dos acadêmicos no contexto escolar e os encontros para estudo coletivo, temos espaço-tempo para ações conjuntas entre estudantes e professores na universidade, que acontecerão nas aulas da disciplina de Didática, com vistas à articulação entre os encaminhamentos didático-pedagógicos da disciplina e as questões/problematizações e situações vivenciadas no contexto escolar nos momentos de inserção.

Extrato das memórias reveladas

Inserido no contexto de docência, o acadêmico do Curso de Licenciatura em História teve a possibilidade de observar experiências vividas por uma professora da disciplina de História junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Paraná.

Apresentamos a seguir os primeiros dados da análise empreendida no percurso investigativo, resultante da interação entre professores da instituição de ensino superior, acadêmico da Licenciatura de História e professor da EB (Educação Básica), no âmbito do Projeto de Extensão (PE), intitulado: "A dimensão didática do trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender pesquisar e avaliar". Destacamos registros das narrativas escritas pelo estudante, identificado com a sigla: E1 (Estudante 1).

> [...] quando iniciei a aula, **usei uma estratégia nova**, **que tinha inventado no dia anterior**, chamei à frente os seis líderes da sala, os mais inquietos, e propus-lhes um desafio, para que os mesmo se sentassem à frente, e com o caderno e caneta em mãos os mesmos líderes escrevessem tudo o que os colegas lembrassem do Egito. Os mesmos líderes aceitaram de primeira, não mediram esforços para desenvolver as atividades, foram mais de vinte minutos de coleta de dados. Feito isto, pedi para que dois voluntários viessem à frente; voluntários foi o que não se faltou naquela classe, movida pela curiosidade e liderança. Foram divididos três líderes para cada

> voluntário, e deixei bem claro que não era competição de tempo, quem escrevesse mais rápido ganhava. Frisei várias vezes que o maior número de palavras sem repetições ganharia a mini gincana. Eles adoraram e, conforme ia se desenvolvendo a atividade, solicitei um desenhista da classe para que desenhasse uma pirâmide, e todos os alunos apontaram para uma das líderes. A mesma aceitou a proposta e desenhou uma pirâmide tridimensional, cujos detalhes deixariam qualquer cartunista com inveja. Aproveitei destacar os assuntos mais importantes, terminei a atividade, fiz a chamada, eles deram muitas risadas e participaram em todos os momentos [...] (E, grifo nosso).

> [...] **é imprescindível a utilização de um caderno de "Plano de Aula",** sendo que é mais que um registro das atividades desenvolvidas pelos professores, **é um documento que prova para qualquer eventualidade que o ensino está sendo administrado nas maneiras x, y e z.** Este recurso (plano de aula) é rico, pois dá uma orientação de como a classe age e pensa, pois o professor que não planeja não tem domínio de sua aula. (E1, grifo nosso)

Ao fitar a multiplicidade de aspectos que compõem os processos de formação inicial de professores, problematizamos as questões que envolvem diferentes momentos do planejamento, a organização da aula, os saberes e investimentos que envolvem a docência. Sobre o planejamento, as contribuições de Rué (2003, p.105) são significativas:

> [...] entendemos o planejamento de ensino como a previsão de um espaço de oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem por parte do aluno [...]. Nesse sentido, planejar o ensino não é apenas antecipar os conteúdos, e sim levar em conta o próprio caráter das experiências que esse ensino propiciará a seus destinatários.

Diante dessa compreensão, e retomando o conteúdo das narrativas, a percepção e os registros do aluno revelam momentos da aula, os encaminhamentos realizados, suas ações, as atividades de seus alunos, suas impressões sobre as formas de participação dos educandos e as condições criadas para o desenvolvimento do conteúdo.

Reconhecemos na escrita do acadêmico a ideia de planejamento expressa por Amigues (2004, p. 49), ao afirmar que o professor organiza, planeja seu trabalho, definindo as situações de aprendizagem que envolvem intervenções, mediações e também atividades de seus alunos, sem desconsiderar os avanços em relação à apropriação dos conteúdos trabalhados.

Nesse processo de observação que o acadêmico desenvolve, coloca-se em atividade

investigativa sobre a prática pedagógica, permitindo-se, mesmo que inicialmente, exercitar a reflexão e ensaiar hipóteses sobre a futura atuação e produção de saberes sobre esta, pois de acordo com Veiga (2004, p. 19), aprender é compreender a realidade, reconfigurar conhecimentos, por meio da interação.

Visualizando os aspectos evidenciados nas narrativas, reiteramos conhecimentos que são significativos no trabalho docente, e adotamos a compreensão expressa por Veiga (2008), ao revelar que a aula é concebida no contexto das relações humanas e sociais, que possibilita um vasto conjunto de diferentes experiências e pode promover a interação entre professores e alunos. A autora destaca ainda que a aula constitui um ato técnico-político e criativo, na qual são explicitados os valores, as concepções do professor sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Evidenciamos nas narrativas do estudante o exercício reflexivo, a possibilidade de ampliar saberes sobre a docência e o processo de aprender, aspectos que apreciamos em Anastasiou (2004, p. 59), ao lembrar que a aprendizagem, para a docência, inicia antes das primeiras experiências escolares, pois no processo de escolarização formal as experiências vividas em sala de aula favorecem a construção do imaginário sobre a docência.

Reconhecemos a necessária articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial e continuada para a docência, relação que é apontada por Anastasiou (2004, p. 65):

> Desvelar a teoria em ação: estudá-la, relacioná-la com as possibilidades de cada área do conhecimento curricular [...] lidar com os saberes respeitando seus sabores, olhar os parceiros com olhares que vão se reconhecendo, enfim, construir processos de identidade profissional docente é também um desafio metodológico.

Assim, a necessidade, o desejo de tornar-se "[...] um educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1991, p. 32). Este contexto remete à formação universitária que prepara o futuro professor para o domínio do conteúdo vinculado aos objetivos mais amplos da tarefa de educar, em destaque nos trechos da seguinte narrativa:

> Quando estava em uma hora de aula, a vice-diretora entrou de repente, surpreendendo a todos, e perguntou: **"Está tudo bem por aqui? Está muito quieta esta sala".** Risadas ao fundo, pois todos estavam desenvolvendo as atividades, bem tranquilos. **Ao final, cumprimos com o término da aula, solicitei uma salva de**

> **palmas para todos, devido à participação e o desenvolvimento da mini gincana. Eles gostaram do elogio, e frisei que achei a melhor sexta série que eu tinha trabalhado. Mas não contei que era a única que trabalhei até hoje.** Havia preparado um material especial para o aluno especial, porém, o mesmo faltou à aula neste dia. (E1, grifo nosso)
>
> [...] quanto mais unidos à equipe pedagógica dos professores, mais rápidos são os meios de comunicação e **a capacidade de resolver os problemas diários que vão apresentando no meio do caminho**. (E1, grifo nosso)

A imersão nos dados promovida pela leitura flutuante das narrativas escritas do estudante permitiu acessar o conteúdo de situações por ele vividas no contato com os atores da escola. Com esse encaminhamento metodológico, sentimo-nos convidadas a ir além da leitura dos registros apresentados, isto é, fomos conduzidas ao cenário da sala de aula apresentada pela memória do narrador E1. Para o entendimento do que fora dito pelo estudante, apoiamo-nos no conceito de Larrosa (2006, p.142), ao apresentar a seguinte compreensão de leitura:

> **Ler não é apropriar-se do dito**, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer do dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, **ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensamento à proximidade do que fica por pensar**, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (grifo nosso)

Desse modo, não nos apropriamos do dito, mas exploramos aquilo que o dito sugere pensar ao trazer à tona o dizer do dito. Podemos considerar que a leitura é escuta. (LARROSA, 2006). Num processo de escuta da situação do estudante inserido no contexto da sala de aula, em consonância com sua memória, compartilhada nos extratos das narrativas, podemos inferir que, além de exercitar o planejamento, o acontecimento do plano de aula, E1 projetou-se como professor e assumiu para si, diante dos alunos e da equipe gestora na escola, o "lugar do professor".

Por lugar entendemos – segundo as marcas de memória expressas nas narrativas do estudante – a conquista de um espaço para se pensar como professor, ao demonstrar suas apreensões e compreensões dos conteúdos, saberes inerentes à docência.

E ainda em relação ao destaque sobre o lugar, a ocupação deste lugar no contexto do ensino, remete à compreensão apontada por Dewey (2010, p. 78-79), ao afirmar que o professor precisa ter um olhar voltado para o futuro, pois: "O educador pela própria

natureza da sua profissão, é obrigado a ver seu trabalho no presente em termos do que ele significa ou deixa de significar para o futuro cujos conteúdos estão conectados com o presente."

A dimensão expressa por Dewey (2010), na relação entre o tempo presente e o futuro no trabalho docente, ao explorar, interpretar e conhecer os registros do acadêmico em relação à sua posição como 'professor', assumindo esse papel nos diferentes momentos das observações e especialmente ao conduzir uma aula, reconhecemos a identificação do estudante com o tempo presente e sua projeção no futuro, em relação à organização do trabalho docente. Sob esta perspectiva, Rays (2000, p. 13-14) esclarece:

> [...] o planejamento de ensino é um momento do trabalho pedagógico necessário para o processo de escolarização, pois é a instância de decisão e de previsão da organização de situações didáticas para um grupo de alunos situados num determinado momento histórico, visando evidentemente a colaborar na formação de um determinado profissional. É a partir dessa pressuposição que se pode dizer que o planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem configuram-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político. Em síntese, o ato de planejar o ensino revela sempre, por parte do educador, uma atitude axiológica, ética, política e pedagógica, que pode ou não contribuir para uma formação de qualidade dos educandos.

Ou seja, o estudante revela em seus registros que a docência, os diferentes momentos da aula, não se reduzem às ações espontaneístas, não intencionais, mas requerem do profissional preparo prévio, estudo, previsão de situações didáticas e estas percepções favorecem a aproximação com as contribuições de Saint-Onge (2001, p. 21), ao afirmar que o ensino contempla três fases distintas, a saber: fase pré-ativa, interativa e pós-ativa.

Para o autor, a fase pré-ativa corresponde ao planejamento de ensino, que requer tomada de decisões, definições de caminhos para ensinar; por sua vez, a fase ativa diz respeito aos momentos da aula, as ações que são desencadeadas em função das escolhas efetivadas na fase que a antecede. E a fase pós-ativa caracteriza-se pelos momentos em que o professor analisa, observa os resultados do processo ensino-aprendizagem e retoma o planejamento.

Para considerar...

"O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta."

(LARROSA, 2006, p.140)

Por meio de incursão preliminar nos dados constantes nas narrativas aqui destacadas, é possível perceber, dentre outros sentidos existentes, a presença marcante do estudante em sua produção, mostrando-se envolvido com a intervenção pedagógica.

Destacamos que a produção escrita a partir da experiência vivida em sala de aula da Educação Básica permitiu uma aproximação do pensamento do estudante em formação inicial com um possível campo de atuação profissional. Quais as contribuições dessa aproximação para a formação do futuro profissional?

Entendemos que houve a mobilização dos saberes necessários à docência quando o estudante assumiu o "lugar" de professor. Ao dialogar com os autores apresentados nas sessões anteriores, identificamos quatro situações reveladas pelas narrativas a partir das memórias do estudante:

a) criação de estratégia de ensino que manteve a atenção, o interesse e a participação dos alunos do Ensino Fundamental em uma sala de aula considerada, pela equipe escolar, uma turma indisciplinada;

b) reconhecimento do plano de aula como documento imprescindível para materializar o ensino que se pretende conduzir, desmistificando a compreensão de que o plano constitui-se um roteiro sem nexo com a realidade da sala de aula, e que se trata de uma exigência de cunho burocrático no contexto da escola;

c) ao assumir o "lugar" do professor, é surpreendido pela visita da vice-diretora, a qual também demonstra certo espanto ao encontrar o grupo de alunos participando da aula de um licenciando;

d) percepção da necessidade da comunicação da equipe escolar para a tomada de decisão, ao escolher caminhos que possibilitem a resolução de problemas apresentados no cotidiano escolar, evidenciando o caráter de trabalho coletivo, colaborativo entre equipe pedagógica e professor.

Na condição de professoras/pesquisadoras, consideramos que a memória do estudante trouxe à tona mais uma lição sobre a docência, que só pôde ser acessada por meio dos registros de sua atuação. Diante do texto, colocamo-nos a escutá-lo, isto é, abri-lo e, assim, parafraseando Larrosa (2006, p.140), o remetemos como um presente...

Vimos que, no processo de ensinar e aprender sobre a docência, no âmbito do projeto de extensão, o movimento do estudante do curso de História ofereceu-nos um texto

com o seu percurso de compreensão sobre os elementos didáticos, ao assumir para si os riscos fronteiriços entre o "lugar" de estudante e o "lugar" do professor. Isto é, saiu de um lugar mais conhecido, de posse de instrumentos pedagógicos que privilegiavam discussões sobre – de algum modo – o ideal de docência, e, com isso, deu início à travessia para outro lugar, desconhecido, bastante particular e carregado de complexidade.

Referências

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o Futuro, 2007.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

ANASTASIOU, L.G.C. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Parecer nº 09, de 8 de maio de 2001. **Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 12 out. 2012.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v.11, n.2, p.21-33, 2002.

FREIRE, M. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Série Seminários, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana:** danças piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. . Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Saberes e Trabalho docente. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.) **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat. 2009. p. 81-98.

RAYS, O. A. **Trabalho pedagógico:** hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RUÉ, J. **O que ensinar e por quê:** elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, I. A. P. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

VEIGA, I.P.A. (Org). **Aula:** Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus. 2008.