

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO SUPERIOR: *DESAFIOS DA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA.*

TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF ENGLISH LANGUAGE  
TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES OF CONTEMPORARY  
SOCIETY.

Sidclay Ferreira Maia

[sidmaia@hotmail.com](mailto:sidmaia@hotmail.com)

Bárbara Maria Macedo Mendes

[barbaranmendes@hotmail.com](mailto:barbaranmendes@hotmail.com)

**RESUMO.** Os desafios relativos à formação de professores de inglês para o ensino superior no Brasil bem como suas respectivas práticas pedagógicas são temas recorrentes e relevantes nas discussões acadêmicas atuais. Neste âmbito, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação docente, tendo como referência as demandas da prática pedagógica no ensino superior. De modo particular, o estudo discute os processos formativos e a atuação docente de professores de Língua Inglesa no ensino superior. Para isso, dialogamos com autores como, Leffa (2001), Nóvoa (1995), Paiva (2003, 2008), Schön (1992), Perrenoud (1992, 2002), entre outros, focalizando o Saber e o Saber-fazer como importantes dimensões da formação e da prática docente. Trata-se de um estudo que resulta de pesquisa empírica em desenvolvimento, tendo orientação metodológica a pesquisa narrativa, apoiando-se em autores como Souza (2006); e Nóvoa (1995), para citar alguns.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Prática pedagógica. Ensino superior.

**ABSTRACT.** Nowadays, the challenges related to the English professor education at the universities in Brazil and their pedagogical practices are recurrent and relevant issues in academic discussions. In this context, this article aims to analyze teachers education, with reference to the demands of pedagogical practice in higher education. In particular, the study discusses the processes of professors education and performance of English language professors in higher education. To this end, we made a dialogue with authors such as Leffa (2001), Nóvoa (1995), Paiva (2003, 2008), Schön (1992), Perrenoud (1992, 2002), among others, pointing Learning and know-how as important dimensions of teachers education and their pedagogical practice. This is a study that results of empirical research on development, being

methodological guide by the narrative research, relying on authors such as Souza (2006) and Nóvoa (1995), to name a few.

**KEYWORDS:** Teacher education. Pedagogical practices. College teaching.

## **Introdução**

Não há como desvencilhar a formação docente da atuação profissional, sobretudo de um profissional cujo escopo é o ensino de uma língua, como a Língua Inglesa, que nos dias de hoje, devido sua grande utilização em diversas áreas de atuação profissional em todo mundo, têm grande aderência social por ser pré-requisito fundamental para a sociedade globalizada atual. Apesar do crescimento expressivo da pesquisa universitária e da produção editorial no campo da formação de professores de inglês, assim como da formação de professores de um modo geral, trazendo reflexões acerca da importância da profissão professor, pouco se faz para mudar a condição de sua formação, ou seja, oferecendo um currículo comprometido com a profissionalidade e o profissionalismo docente (LEFFA, 2001).

Emerge dessa configuração da formação docente, de acordo com Paiva (2005), a idéia de que basta conhecer bem o assunto, para ser um professor. Em relação ao ensino de uma língua estrangeira, de modo especial, construiu-se a falsa consciência de que para ministrar aulas de Língua Inglesa bastaria que o docente dominasse as quatro habilidades básicas de uma língua: falar, ouvir, ler e escrever, que em inglês, respectivamente, seriam *speaking, listening, reading e writing*. Subjacente a essa afirmação pressupõe-se que, no processo de ensinar/aprender, o mais importante é o domínio dos conhecimentos referentes à área de atuação. A formação pedagógica não seria tão necessária, pois os alunos universitários, por serem adultos e por se submeterem a rigorosa seleção (o vestibular), estariam, *a priori*, preparados para aprenderem sozinhos.

Nesse contexto, algumas pesquisas (TARDIF, 2000, 2002; ZEICHNER, 1992; PERRENOUD, 1993, 1991, dentre outros) centradas na prática pedagógica, na formação do professor e na relação destas com os saberes docentes, demonstram uma crescente preocupação com a necessidade da formação pedagógica, situando-a como ferramenta que coloca o futuro professor na relação

direta com o conhecimento especializado da profissão docente. Nessa perspectiva focalizamos a formação e a prática pedagógica dos professores de inglês no ensino superior, concebida através de políticas educacionais pelo Estado, que demonstra, por ser a figura representativa do povo, a importância que a sociedade vê na educação formal. O presente artigo está organizado em três partes distintas. Primeiramente abordando a questão da formação docente do profissional de Língua Inglesa, em um segundo momento traz reflexões sobre a prática pedagógica desse profissional e, por último, tece comentários conclusivos sobre o tema.

### ***Discutindo a formação docente***

Para se formar adequadamente um professor de línguas estrangeiras, de acordo com Leffa (2001), deve-se ter a percepção de quatro aspectos principais. É necessário ter uma teoria (base de conhecimento profissional), fazer uma prática, conduzir uma pesquisa e finalmente, desenvolver uma política de atuação. O conhecimento da teoria mostra a importância da atualização para a emancipação do professor que então será capaz de mudar a história, de ter segurança em modificar de modo efetivo o currículo, quando necessário. A prática revela como o conhecimento pode ser construído e utilizado, a partir do trabalho colaborativo entre os pares. A pesquisa é vista como atividade que possibilite a construção de uma ponte entre teoria e prática. Assim, partindo da realidade da sala de aula, o professor que pesquisa é capaz de estabelecer uma relação entre o que faz e o que acredita. O último aspecto refere-se ao desenvolvimento de uma consciência política sobre ensinar/aprender línguas. Esse aspecto tem realce quando demonstramos nossa conhecida imagem de professor detentor de verdades e julgamentos e remodelamos nossa nova forma de professor ~~ideal~~ para os novos tempos. Sobre esse enfoque, Leffa (2001, p. 57) afirma que:

[...] a formação de um verdadeiro profissional capaz de demonstrar competência e segurança no que faz é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos.

Um professor, que trabalha com um produto extremamente precioso como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.

Contribuindo com os estudos sobre a temática, Paiva (2005) aponta características desejáveis para os profissionais de língua estrangeira. Segundo a autora, o professor deveria ter consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística aplicada. Destaca também, que os profissionais formados dentro deste perfil encontram-se em número bastante reduzido, indicando que a boa formação passa a ser fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira.

Aprofundando suas análises, a autora destaca que, de um modo geral, os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras estão atrelados às licenciaturas em língua portuguesa, cujos conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Outro ponto mencionado em suas reflexões é que para muitos professores de Língua Inglesa a fluência com o idioma é o requisito mais importante para o sucesso na profissão. Fluência que pode ser obtida num curso livre ou em uma viagem prolongada ao exterior. O papel da Universidade, neste sentido, é secundarizado e mais ligado à questão de empregabilidade do que propriamente no processo de formação docente.

Percebemos, assim, a partir da leitura dos trabalhos de Paiva (2003), que os processos de formação docente têm formado professores pouco preparados para responder às demandas do mercado de trabalho, os quais nem sempre têm a oportunidade de participar de programas de formação continuada e, conseqüentemente, de aprimorar os modos de trabalho. Com uma formação pouco satisfatória para o ensino da Língua Estrangeira, esse profissional prepara os alunos de licenciatura, futuros professores da língua, promovendo apenas uma repetição de sua prática docente, fechando, assim, um círculo que se realimenta e que dá origem a outros profissionais pouco preparados, comprometidos desse modo, com a repetição e reprodução de conteúdos.

Nesse sentido, as pesquisas com os alunos egressos das licenciaturas (GATTI 2003) evidenciam o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida nas universidades e faculdades brasileiras, enfatizando que deveria ser dada maior atenção ao processo de ensino-aprendizagem, maior ênfase à realidade educacional brasileira com a análise dos problemas concretos da sala de aula, enfatizando a relação teoria-prática, numa perspectiva que entende que a teoria se constrói na relação com a prática e vice-versa. Desse modo, é pertinente discutir a necessidade de reconfiguração da formação de professores no âmbito das licenciaturas e, em especial, em Língua Inglesa, considerando o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar/aprender, mas considerando que nesse espaço não há lugar nem para o espontaneísmo, nem para a acomodação. No que concerne à formação para atuar no ensino superior.

Essa problemática aponta para uma questão fundamental: que formação este profissional teve? Como ele irá contribuir para a formação dos seus alunos se ele mesmo não se caracteriza no exercício da sua profissão? Parafraseando Pimenta (2002), embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem.

Esse fato reforça a idéia anteriormente citada da importância da preparação necessária ao exercício da docência. Os cursos em nível superior oferecidos aos docentes brasileiros precisam contemplar todas as questões relativas ao magistério. Acrescido ainda, da busca de uma formação continuada pelo professor que poderá, então, construir sua prática de forma também autodidata, partindo da troca de experiências com outros professores e da busca de novas informações sistematizadas pelo curso que elegeu.

Nesse sentido, reiteramos que nenhuma formação é completa, ou seja, por mais que se estude e se aprenda, por mais cursos e/ou treinamentos que o professor de inglês possa fazer, por maior que seja o grau de instrução desse profissional, sempre haverá o que melhorar, sempre existirão lacunas a serem preenchidas. E esse ato permanente (NÓVOA, 1995) de busca pela qualificação traz

constantes contribuições para a ação docente no sentido da concretização de práticas de ensinar competentes e autônomas.

### ***Revisitando a prática docente no Ensino Superior***

A docência é uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências especializadas ao seu exercício. No tocante à docência no Ensino Superior no Brasil, em especial nas duas últimas décadas, viu-se que as universidades brasileiras têm se empenhado em aumentar o nível de qualificação acadêmica de seus professores, no que diz respeito à titulação. Esse processo foi mais enfatizado pela Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - que indica que as instituições de ensino superior devem se adaptar à exigência de que pelo menos um terço do seu corpo docente apresente titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Fato esse que, principalmente no ensino superior, motivou uma busca frenética por qualificação profissional e, conseqüentemente, apresenta influência muito forte no modo de trabalho dos professores. Em seus artigos 52 e 66 a LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) postula:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; **II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;** III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. **Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós - graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.** [grifos nossos]

Com efeito, de acordo com Tardif (1993, 1998), o que se observou nos últimos anos foi um enorme desnivelamento na relação entre qualidade e quantidade no que diz respeito ao Ensino Superior, ou seja, devido à massiva busca pela

autorização de trabalho q. título de mestre e doutor . o foco dos professores e professoras, em muitos casos, estava mais voltado para a obtenção do título em si, do que para os saberes e práticas de que necessitavam para um bom exercício do magistério, ocasionando uma formação nem sempre satisfatória.

A luz de autores como Tardif (2000, 2002); Zeichner (1992); Perrenoud, (1993, 1991) entre outros, o contexto educacional brasileiro pressente-se das lacunas existentes na formação dos docentes do ensino superior. O professor, quase sempre, se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento, em uma área de estudo específica . fato gerado em muito pela frequência destes em Cursos de pós-graduação *strictu sensu* que afunilam a área de interesse do profissional. Com este perfil este professor nem sempre domina a área educacional e pedagógica, tão importantes para a atuação docente .

Tardif (2000) baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Assim, Tardif (2000, p. 29), propõe que:

[...] o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazeres específicos ao ofício de professor.

Isso nos leva a compreender que a atuação docente em qualquer nível de ensino exige uma reflexão constante por parte do docente em relação aos objetivos e à aprendizagem dos alunos. Neste entorno, Schön (1992) enfatiza que deve haver momentos de discussão coletiva no cotidiano do trabalho docente em que os erros e os acertos possam ser compartilhados, numa perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando o exercício da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Por um lado, quando os professores possuem uma formação que lhes garanta a reflexão sobre as suas práticas, este exercício os torna autônomos, proporcionando qualidade e autonomia em sua atuação. Por outro lado, quando não se efetiva no trabalho docente, a prática torna-se ineficaz e meramente reprodutiva. Nessa perspectiva, Perrenoud (2002, p. 68) afirma que:

A forma de agir e de estar no mundo não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e de ação. Essas são as condições necessárias para uma transformação duradoura das práticas. Portanto, na realidade, a análise das práticas visa a uma transformação . livremente assumida . dos profissionais, ainda que nem sempre ela seja explícita.

No tocante à realidade brasileira, a educação superior, de maneira geral, prioriza as práticas pedagógicas que pouco contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade de sujeitos sociais construtores de sua própria história. Nesse sentido, a concepção predominante é a de uma educação para o ajustamento, para uma adaptação às normas e padrões de comportamento considerados %adequados+, em que aos educandos é imposta uma condição de passividade e de subordinação à autoridade do educador . (PERRENOUD, 2002) .

No que diz respeito especificamente à prática pedagógica utilizada no ensino de inglês nas universidades e faculdades do Brasil, podemos observar algumas críticas ao modelo tradicional ainda aplicado. Em contrapartida, nota-se o surgimento de novos parâmetros para a ação do profissional da educação de um modo geral, fincados na concepção da prática docente como uma prática social. Dessa forma, têm-se os papéis do professor, saindo de uma denominação simplesmente técnica, àquele responsável pela transmissão de conhecimento, para uma noção de que esse deve se tornar um observador e pesquisador do seu próprio trabalho, sensível à especificidade e complexidade da prática pedagógica.

Nesse contexto, à luz de teóricos como Perrenoud (1991,1993), o professor, e em especial o de Língua Inglesa, que desenvolve uma prática crítica e reflexiva propondo a reabilitação da razão prática, a aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação, sem querer passar %receitasq- pois só o professor para conhecer melhor o seu contexto, seus alunos e alunas, seus coordenadores, suas ferramentas de trabalho - busca se formar, se informar, se equipar, tanto com questões teóricas sobre educação, pedagogia, ensino, quanto com conhecimentos da e sobre a língua e a cultura que ensina, a fim de potencializar sua ação prática. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p.84) explica que %cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar,

entrecruzando o pessoal e profissional+. Assim, os estudos procuram compreender os espaços-tempos educacionais, as práticas pedagógicas e as epistemologias que as fundamentam.

Notadamente, as instituições formadoras, muitas vezes, não conseguem acompanhar esta dinâmica, preparando profissionais e educadores para trabalhar em uma universidade apenas idealizada. Em decorrência disso, muitos educadores conduzem suas práticas a partir da imitação/repetição de ações docentes pouco efetivas assimiladas durante o processo de formação profissional. Em relação a essa temática, Tardif (2000, p. 19) apresenta a seguinte análise:

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Neste âmbito, pesquisas sobre a profissão docente (TARDIF, 2000) apontam para a necessidade de revisitação da prática pedagógica do professor, que é considerado como mobilizador e produtor de saberes profissionais. Considera-se, assim, que, em sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. A revisitação da prática pedagógica implica questionar as próprias práticas no contexto de atuação, contribuindo para que o professor, a partir da reflexão crítica, supere modelos individualistas, universalizantes e unilaterais, fundamentados em análises científicas, construindo uma visão coletiva da sua prática e das suas atribuições. A natureza da prática pedagógica desafia o professor a buscar sempre investir na (auto)formação profissional. A partir destes investimentos, o professor descobre que não precisa ter medo dos conflitos e transformações advindas de uma postura dialética no exercício do seu trabalho, pois, assim como acontece na vida real das pessoas, não existe uma receita de sucesso. É experimentando e passando por conflitos que ele constrói, desconstrói, reconstrói, não apenas uma vez, mas quantas vezes for

necessário, o conhecimento e o amadurecimento do seu papel como mediador, formador no contexto de uma prática que deve se configurar como uma práxis social mais justa e mais solidária. (PERRENOUD, 2002)

Com efeito, a forma de agir e de estar no mundo não pode mudar sem transformações advindas das atitudes, das representações, dos seus saberes, das competências e dos esquemas de pensamento e de ação. Essas são as condições necessárias para uma transformação duradoura das práticas. Portanto, a análise das práticas visa a uma transformação . livremente assumida . dos profissionais, ainda que nem sempre seja explícita.

Conforme ressaltamos anteriormente, a docência é uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício, de modo que compreender como os professores constroem seus saberes e a maneira como ele interage à sua prática pedagógica, subsidiando-o com um suporte teórico-metodológico, é uma forma de percebê-los, ouvi-los, reconhecê-los e valorizá-los como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes, responsáveis, de certa forma, por uma sociedade mais democrática, mais crítica e acima de tudo mais humana.

### ***Notas conclusivas***

O redimensionamento dos processos formativos e da prática pedagógica em que estão inseridos os profissionais da Língua Inglesa no Ensino Superior constitui-se um desafio. Nesse sentido, este artigo apresenta reflexões sobre a formação docente e a prática pedagógica do professor de língua inglesa considerando a natureza das funções desenvolvidas pelo professor de língua estrangeira. A perspectiva é que este profissional seja não somente proficiente na língua, mas que conheça as ciências da educação e da linguagem, para alcançar uma melhoria significativa na educação, em especial, no ensino da Língua Inglesa praticado no Ensino Superior de nosso país.

Nesse sentido, esperamos contribuir com análises sobre o trabalho dos professores de inglês do Ensino Superior no sentido de auxiliá-los a compreender e

refletir sobre suas próprias práticas de forma coletiva e colaborativa, com o intuito de promover melhorias significativas na qualidade do ensino praticado, compatível com o paradigma de formação delineado no século XXI, que busca e investe no reconhecimento e, sobretudo, na valorização da profissão docente, bem como no seu desenvolvimento pessoal e profissional como pilares fundamentais para a construção de uma identidade profissional respaldada em competências e saberes docentes que contribuam com ações efetivas para uma educação de qualidade que atenda às necessidades de toda a sociedade.

Assim, pensar uma prática que promova a autonomia e o comprometimento profissionais é um enorme desafio, nesse sentido, pretendemos contribuir com estudos e reflexões revelando indicadores que apontam as necessidades de um novo modelo de formação de professores de inglês, fundamentado em saberes, crenças e práticas docentes que possam ser revisitados e reconstruídos. Podemos afirmar, então, com relação à formação e a prática do professor de inglês do Ensino Superior brasileiro que, mesmo em tempos de racionalização, de uniformização, de globalização e até mesmo de mercantilização da profissão, cada professor continua a produzir no mais íntimo de si mesmo a sua própria maneira de estar e de ser professor.

### **SIDCLAY FERREIRA MAIA**

Mestrando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). Licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Especialista em Língua Inglesa (FAP), graduado em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Piauí (2004) e especialista em Recursos Humanos (UFPI).

### **BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2005). Professora Assistente I da Universidade Federal do Piauí, Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

## **Referências**

GATTI, Bernadete A. . **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores associados, 1997.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-335.

\_\_\_\_\_, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educa, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino superior**. Secretaria da Educação Superior. Brasília: MEC/SEM, 1999.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O e. **A identidade do professor de inglês**. (UFMG). Disponível em: <[www.veramenezes.com/identidade.htm](http://www.veramenezes.com/identidade.htm)>. Acesso em 03 de junho de 2008.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donal d. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador. UNEB, 2006.

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

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.