

SABERES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DO OLHAR DE ALUNOS CONCLUINTEs DO CURSO DE PEDAGOGIA

Adriana Patricio DELGADO*

RESUMO: O presente trabalho se organiza em três momentos. Primeiramente retoma, de modo breve, o percurso histórico do curso de Pedagogia, das Escolas Normais à Resolução n. 01/2006. No segundo momento, discute os temas saberes e profissionalização docente tendo como referencial teórico Tardif, Shulman, Zeichner, além dos estudos de Marin e Shiroma. Por fim, apresenta os dados coletados e analisados no cotejo com o referencial teórico e as políticas públicas sobre formação de professores, elementos fundantes para a construção desse texto. Teve como objetivo verificar em que medida os alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade privada do município de São Paulo se sentem preparados para o exercício da profissão, tendo como parâmetros as atribuições indicadas na Resolução n. 01/2006 do CNE. Por meio dessa análise, identificou-se que os alunos analisados não sentem plenamente preparados para o exercício de funções basilares da profissão docente e que tal fato pode ser compreendido pela amplitude das atribuições indicadas na Resolução referentes ao egresso do curso de Pedagogia e também por uma formação inicial cada vez mais aligeirada.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão Docente. Saberes Profissionais. Formação Inicial. Políticas Públicas.

* PUC - Universidade Pontifícia Católica. Programa em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo – 02028-000 - adrypatry@uninove.br.

Introdução

Os temas saberes e formação docente, pela sua amplitude e contemporaneidade, descortinam uma série de possibilidades e caminhos de abordagens e estudos. Nesse sentido, o presente trabalho faz a opção por discuti-los tendo como base o conceito da profissionalização docente. Considerando o ato do ensino um ato profissional, a prática docente requer profissionalização, ou seja, uma formação qualificada. Assim, analisar o movimento de profissionalização docente nos remete pensar sobre os cursos de formação inicial, no caso os cursos de Pedagogia - como se estruturam e o que ensinam, considerando os saberes necessários à formação docente e às políticas públicas.

Tendo como referência esse conceito-base, o texto primeiramente fará uma breve apresentação do contexto histórico acerca da formação de professores no Brasil, sinalizando momentos significativos para a compreensão da história da profissão docente. Em seguida, abordará os saberes necessários à docência tendo como referencial teórico Tardif (2000), Shulman (2005) e Zeichner (2008). E, por fim, apresentará dados empíricos sobre como os alunos concluintes do curso de Pedagogia se sentem preparados para o exercício da profissão frente às demandas e atribuições estabelecidas pela Resolução n. 01/2006.

Breve histórico da profissão docente: das escolas normais às diretrizes curriculares nacionais

De acordo com Saviani (2009), desde Comenius no século XVII, já se apontava a necessidade de uma formação docente.

No Brasil, do período jesuítico, passando pelas aulas régias – período pombalino – até a criação dos cursos superiores com a vinda de D. João VI, não houve preocupação e ações efetivas para a formação de professores. Isso começou a aparecer apenas no século XIX, após a Independência, momento no qual se começa a pensar na organização da instrução popular.

Tal preocupação revelou-se com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15/10/1827. Esta lei determinava que o ensino nas escolas elementares se desenvolvesse pelo método do Ensino Mútuo e, por isso, os professores em formação nas Escolas Normais deveriam ser “treinados” a trabalhar com esse método. Com isso,

evidencia-se uma situação de preparo didático, ainda não claramente definida como uma questão de ordem pedagógica.

A promulgação do Ato Adicional de 1834, responsável pela descentralização do ensino na época, colocou a instrução primária e as Escolas Normais sob o jugo das províncias. Nesse período, as Escolas Normais (de nível secundário) se estabelecem como o local instituído para a formação dos professores que atuarão nas escolas elementares.

A Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1890, estabeleceu um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais no Estado. De acordo com os reformadores “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SAVIANI, 2009, p.145). Os reformadores defendiam que professores, assim qualificados, precisariam ser preparados em Escolas Normais organizadas. Percebe-se que, desde então, se preconiza um discurso de preocupação com uma formação de professores pautada pelo princípio da qualidade.

Em meio a essa trajetória, surgiram os Institutos de Educação que definiram uma nova fase na trajetória da formação docente. Esses locais foram “concebidos como espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145).

No que tange ao tema Formação de Professores, os pioneiros da educação teceram críticas à formação dada nas Escolas Normais, uma vez que os professores formados nesses estabelecimentos não recebiam sólida formação pedagógica e tampouco formação geral adequada. Os pioneiros ressaltavam a forma descuidada como era tratada a função educacional, como se não houvesse sequer necessidade de uma preparação profissional.

Os Institutos de Educação foram concebidos e organizados para contemplar as exigências da pedagogia, área que buscava se firmar como um campo de conhecimento de caráter científico. Neste momento, os Institutos de Educação elevaram-se ao nível universitário quando incorporados às Universidades, como no caso do Instituto Paulista, incorporado pela Universidade de São Paulo – USP, fundada em 1934 e o Instituto Carioca, incorporado pela Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935.

Prosseguindo pela história brasileira, a Lei n. 5.692/71 alterou a nomenclatura dos níveis primários e médio para primeiro e segundo grau, respectivamente. A partir dessa estrutura, desapareceram as Escolas Normais, substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício da docência no 1º grau. O Curso Normal passou a ser configurado como uma habilitação de 2º grau, dispersa em meio a tantas outras, acarretando um cenário de formação precário e preocupante para a época.

Já em 1982, foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com vistas a revitalizar o projeto das Escolas Normais. Segundo Saviani (2009), os CEFAMs, apesar da qualidade do trabalho formativo desenvolvido, não tiveram expansão quantitativa significativa e também houve pouco aproveitamento de seus egressos nas redes escolares públicas.

Nos anos 90, têm-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, lei n. 9394/96, a qual, conforme o mesmo autor, não correspondeu aos anseios da época, propondo a constituição de um modelo formativo mais equacionado; ao contrário, possibilitou a existência de uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. Exatamente dez anos depois da LDB/96, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs - do curso Pedagogia, em maio de 2006, que não ficaram isentas das características de formação aligeirada e com poucos custos. Conforme aponta Pérez Gómez (2001, p.138), esse modelo vai ao encontro das políticas educativas neoliberais, instaurada nos anos 90, uma vez que fomenta:

[...] a descentralização e a competitividade entre as instituições educativas, como estratégia fundamental para incrementar a produtividade das escolas, a melhora dos resultados em termos de rendimento acadêmico e a redução de custos [...].

Segundo Shiroma (2011), as DCNs foram alvo de críticas de associações, universidades e sindicatos, tanto pela forma como foram definidas quanto pelo seu conteúdo, uma vez que ampliaram o leque de funções docentes com ênfase às atividades de gestão. As DCNs, por meio de variados percursos formativos, visam formar um “profissional adaptável” às novas e inesperadas situações.

Saviani conclui que, ao longo destes dois últimos séculos, o processo de formação docente foi marcado por descontinuidades, mas

não por rupturas. Constata a precariedade das políticas públicas formativas, as quais não conseguiram “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

As descontinuidades indicadas por Saviani referem-se aos diferentes enfoques e intenções com os quais a educação e a formação docente foram sendo tratadas, sem interrupções. Ou seja, há algo contínuo na história da educação brasileira, o descaso das políticas públicas com as questões educacionais do país, sobretudo, no tocante à formação de professores.

Nesse sentido, discutir formação docente envolve colocar em debate os cursos de formação inicial, os saberes docentes tratados nesses cursos e a relação que se estabelece com as políticas públicas vigentes.

Profissionalização e saberes docentes: perspectivas teóricas

Partindo do pressuposto que o ato de ensinar é um ato profissional, Tardif (2000) destaca a necessidade de o profissional do ensino se profissionalizar para o exercício da docência. Ou seja, para ensinar é preciso se profissionalizar. Segundo ele, “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2000, p.6). Daí a defesa de que os conhecimentos profissionais especializados sejam adquiridos por meio de uma longa formação, de alto nível e, na maioria das vezes, de natureza universitária.

Zeichner (2008), por sua vez, aponta para uma mudança de olhar sobre a formação docente. A docência deve ser vista dentro de uma perspectiva mais ampla, de modo que os professores tenham clareza sobre suas práticas, tomem decisões a partir dos objetivos educacionais por eles estabelecidos e considerem em suas ações as necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Tardif (2000, p.8), o movimento da profissionalização representa “uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”. Esse movimento representa a transição do ensino como ofício para profissão.

O autor faz referência à diferença existente entre saberes profissionais, adquiridos no contexto do trabalho, e saberes universitários, adquiridos no contexto da formação acadêmica. Trata-se de saberes provenientes de fontes diferentes, mas que devem se complementar, se interpenetrar mutuamente. Entretanto, o que se percebe, muitas vezes, no contexto da formação docente é justamente o contrário, uma vez que os conhecimentos profissionais estão distantes dos conhecimentos acadêmicos tratados nos cursos de formação.

Sobre os saberes da docência, Shulman (2005) chama a atenção para os conhecimentos e destrezas necessárias de serem aprendidas para a prática do ensino. O que significa ter domínio da matéria a ser ensinada, bem como das estratégias adequadas para o ensino destas matérias/ conteúdos. Nesse sentido, faz-se necessário identificar os conhecimentos de base fundantes para a prática do ensino, aprendidos tanto no espaço acadêmico, sobretudo nos cursos de formação inicial, quanto por meio das experiências adquiridas no exercício da profissão.

Nessa direção, Tardif faz referência a alguns problemas formativos, dentre eles, o modelo aplicacionista do conhecimento. Ao longo do processo formativo, os futuros professores se deparam com um conjunto de disciplinas e conhecimentos que deverão ser “aplicados” em situações práticas, como o estágio. Entretanto, ao terminar a formação e iniciar de fato na profissão solitariamente, como normalmente ocorre, o professor tem de aprender seu “ofício” na prática, momento no qual constata que, muitas vezes, esses conhecimentos proposicionais não se aplicam tão facilmente à ação cotidiana, dando a impressão de que tais conhecimentos estão “fora do lugar” no processo formativo. Disso decorre um questionamento: Será que os conhecimentos tratados na formação acadêmica estão de fato “fora do lugar” ou o que está deslocada é a abordagem desses conteúdos, seja nas práticas adotadas pelos professores ou pela própria estrutura curricular?

Percepção dos alunos concluintes do curso de pedagogia acerca de seus saberes profissionais.

Os dados aqui apresentados são parte da pesquisa de doutorado sobre formação de professores, com enfoque na formação inicial sob a perspectiva dos alunos concluintes do curso de Pedagogia.

Configuraram-se como sujeitos dessa pesquisa 63 alunos de duas turmas (turma A - 37 alunos e turma B – 26 alunos) de 6º semestre do período noturno, de uma instituição de ensino superior privada de grande porte, distribuída em quatro campi pelo município de São Paulo, logo, concluintes do curso de Pedagogia.

Para a coleta dos dados, foi entregue a cada aluno um quadro contendo 24 (vinte e quatro) atribuições docentes, conforme indicado pela Resolução nº 01/2006. O preenchimento do quadro, além de fornecer dados para essa pesquisa, contribuiu para uma autoavaliação por parte dos alunos, considerando as categorias: se sentir bem preparado (1); se sentir parcialmente preparado (2); e não se sentir preparado (3), no tocante às atribuições indicadas pela Resolução, tendo como parâmetro a formação inicial.

Do total dos 63 respondentes, analisando as indicações dos itens que constam no roteiro, pôde-se observar que: 586 apontaram estar bem preparados, 642 estar parcialmente preparados e 266 não estarem preparados. Pode-se concluir, então, que a maioria desses alunos concluintes se sente parcialmente preparados para o exercício da profissão. No entanto, como a Resolução traz um vasto repertório de possibilidades de atuação profissional e com vistas a melhor conhecer o perfil do aluno concluinte do curso de Pedagogia, foi organizado um quadro apontando as atribuições apresentadas e a condição de preparo sinalizada pelos alunos, em ordem decrescente, considerando apenas as três mais indicadas por categoria.

Quadro 1 – Atribuições da Resolução n. 01/2006

Categoria/ Bem preparado	Indicações
1º - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.	44
2º - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, dentre outras, física, psicológica, intelectual e social.	42
3º - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.	41
Categoria/ Parcialmente preparado	Indicações
1º - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos./ Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais em que caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	35
2º - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.	34
3º - Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político./ Participar de gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	33
Categoria/ Parcialmente preparado	Indicações
1º - Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.	26
2º - Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político.	25
3º - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.	22

Fonte: Elaboração própria com base na peça legal – Resolução n. 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

De todas as atribuições indicadas na Resolução n. 01, a que os alunos concluintes sentem-se mais preparados para o exercício da profissão se refere à atuação ética com vistas à construção de uma sociedade mais justa e equânime. Esse dado pode ser compreendido por dois vieses. Primeiro, pelo fato de os alunos terem tido, ao longo do curso, disciplinas que tratassem desses conceitos, a saber: Ética, Sociologia da Educação, Multiculturalismo e Políticas e Práticas de Inclusão. E, segundo, pelo perfil dos alunos do curso (associado aos propósitos e missão institucional), oriundos, em sua maioria, de uma classe mais desfavorecida economicamente que tende a ver na educação um meio para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A segunda atribuição que se desponta é sobre o educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos. Mesmo o roteiro, orientando que as respostas sejam com base na formação inicial e no estágio no qual transitam tanto pela Educação Infantil quanto pelo Ensino Fundamental, fica evidente a familiaridade e preferência que os participantes têm pela Educação Infantil. Isso se justifica por um lado pelo fato de a maioria iniciar na profissão como estagiário ou titular de sala, mesmo de forma irregular, no nível de ensino da Educação Infantil. Por outro lado, a maioria dos alunos tem a concepção prévia (senso comum) de que é mais fácil ser professor desse nível de ensino, quando comparado ao Ensino Fundamental, por isso a sensação de sentirem-se mais seguros para atuar com crianças de zero a cinco anos.

E, por fim, a última atribuição indicada diz respeito à facilidade de estabelecer relações e comunicação entre família, escola e comunidade. Dado que chama a atenção, pois como alunos em formação, as experiências como estagiários, não seriam suficientes para prepará-los para o exercício deste tipo de função. Quadro que nos leva ao seguinte questionamento: O que será que faz com que os alunos concluintes se sintam bem preparados para o exercício dessa atribuição?

No que tange às categorias se sentir parcialmente preparados ou não se sentir preparados, cabe destacar que em ambas as situações há atribuições que se repetem, quais sejam: aplicar no campo da educação os saberes advindos das áreas de conhecimento da Antropologia, Filosofia, História, Sociologia, Ecologia, Linguística e Psicologia e; ensinar as disciplinas Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática e, ainda mais, sob uma perspectiva interdisciplinar.

Esses dados merecem atenção especial aos pesquisadores sobre formação docente, bem como aos legisladores e instituições formativas, pois desvelam a falta de preparo dos futuros professores para ministrarem os conteúdos específicos das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental I, uma vez que a Educação Infantil trabalha com eixos temáticos. Ainda que tais disciplinas componham o currículo do curso de Pedagogia, isso não tem sido suficiente para prepará-los e deixá-los seguros para ensinar tais conteúdos, atrelado à carência destes conhecimentos oriunda do processo de escolarização básica. Destaca-se que há também fragilidades no que se refere ao domínio dos saberes voltado a atividades científicas e que envolvem gestão e legislação.

Tais dados revelam pontos de extrema relevância aos estudos sobre formação de professores. Em primeiro lugar, é preciso destacar as inúmeras atribuições indicadas pela Resolução n. 01 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Apresenta uma série de atribuições que abarcam um extenso campo profissional e algumas delas, inclusive, com certa subjetividade no texto, como por exemplo, em seu Artigo 2º: “[...] Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006). Quais seriam essas outras áreas? O que define como conhecimento pedagógico?

A Resolução aponta para um campo de atuação que contempla a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Modalidade Normal em cursos de Ensino Médio, cursos de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, atrelado às tecnologias, inclusão, gestão escolar, pesquisa, tudo isso em espaços escolares e não escolares.

Desse modo, ela ampliou as possibilidades de atuação profissional do pedagogo por meio da extinção das habilitações, e estabeleceu o aumento da carga-horária mínima do curso para 3.200 horas. Entretanto, é importante destacar que estabelece a carga-horária e não o tempo mínimo de oferta do curso.

Em razão de tantas possibilidades de atuação para o egresso em Pedagogia, materializadas nos currículos e distribuídos em diferentes tempos e espaços, pode-se perceber que os alunos concluintes não se sentem preparados para o exercício de tarefas basilares da profis-

são docente, como o domínio dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental I e a disposição para a pesquisa, como aspecto fundante do exercício docente.

Assim, tendo como premissa que uma das funções precípuas do professor é ensinar, como ensinar aquilo que não se domina ou que se sente inseguro para tal função?

De acordo com Marin (2010), muitos professores desconhecem as facetas básicas que constituem seu trabalho no interior da escola, sejam os ingressantes, sejam os que exercem há tempos a função docente. Segundo a autora, é possível perceber uma inversão no tocante à direção dos estudos pedagógicos, ou seja, ao invés de ser a Pedagogia o curso a influenciar mais outros cursos de Licenciatura, tem ocorrido o inverso, pois os cursos de Pedagogia não têm cuidado efetivamente da formação docente, nem mesmo no âmbito pedagógico.

Nessa direção, concebendo a docência como profissão é preciso pensar sobre os saberes necessários à prática docente e, por conseguinte, em como e em que tempo ocorrem os processos formativos. Com isso, emergem alguns questionamentos e reflexões acerca da profissão e formação docente: O que os cursos de formação têm representado para a profissionalização docente? Quais saberes estão sendo contemplados nestes cursos? Reconhece-se que a docência requer o domínio de determinados saberes, próprios da profissão?

Em meio a tantos questionamentos, o movimento da profissionalização docente exige que se pense com cuidado sobre estas questões, seja na condição de pesquisadores ou de professores formadores. Assim, faz-se necessário que as políticas públicas e as instituições formativas se debrucem em compreender quais são os saberes necessários à prática docente, concebida como profissão.

Todavia, o que temos é um cenário marcado por uma formação aligeirada, de baixos custos e caracterizada por um extenso campo de atuação do pedagogo, o que dificulta a construção de uma identidade profissional. Por fim, lamentavelmente, em decorrência desse cenário observa-se de forma cada vez mais visível a precarização da profissão docente.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPQ, agência financiadora que possibilitou a realização da referida pesquisa e aos professores do Programa em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP.

KNOWLEDGE AND TEACHING PROFESSIONAL: A STUDY FROM GRADUATING STUDENTS VIEW OF A COURSE OF PEDAGOGY

ABSTRACT: *This paper is organized in three stages, first resume, briefly, the historical course of pedagogy, of Normal Schools to Resolution n. 01/2006. In the second discusses the topics of knowledge and professionalization as the theoretical framework Tardif, Shulman, Zeichner, in addition to studies of Marin and Shiroma. Finally, it presents the data collected and analyzed in comparison with the theoretical framework and public policies on teacher education, founding elements for the construction of this text. Aimed to determine to what extent students were graduating in Pedagogy from a private University in the municipality of São Paulo, feel prepared for the profession, having as parameter assignments indicated in Resolution n. 01/2006 of the CNE. Through this analysis it was found that students do not feel fully prepared for the exercise of base functions of the teaching profession and that this fact can be understood by the breadth of the powers specified in the Resolution for the egress of pedagogy and also by an initial increasingly lighter.*

KEYWORDS: *Teaching profession. Professional knowledge. Initial education. Public policy.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

MARIN, A. J. M. O Trabalho Docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**: Didática, Formação Docente e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.150-166. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **E-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, ago. 2011. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 3 dez. 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. **Profesorado**: Revista de curriculum y formación del profesorado, Granada, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-23, jan./abr. 2000.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

