

CASOS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Cecilia Rosa **Lacerda** – FA7

Agência Financiadora: FUNCAP

INTRODUÇÃO

Neste texto é apresentado recorte dos resultados oriundos em pesquisa de doutorado que teve como objetivo geral compreender como os professores do ensino superior, sem formação pedagógica formal e com experiências concomitantes em atividades profissionais específicas, elaboram sua competência para o trabalho docente em cursos de bacharelado por ocasião de sua prática. Ressalta-se saberes construídos sobre conhecimentos pedagógicos, demonstrados por professores do ensino superior, ao analisarem casos de ensino que retratam suas experiências e dilemas da docência. A abordagem metodológica da investigação consistiu em uma pesquisa colaborativa, de natureza qualitativa, que utilizou os casos de ensino como mecanismo de intervenção na prática pedagógica.

Participaram dessa investigação dez professores que atuam no ensino superior dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social e de Sistema de Informação, sem formação pedagógica formal e que exercem concomitantemente outra profissão relacionada com sua área de formação específica. Esses profissionais elaboraram e analisaram casos de ensino que expressam situações do cotidiano do ensino superior vivenciadas pelos docentes. Enfatiza-se, neste trabalho, elementos referentes à profissionalidade docente retratados na discussão dos casos de ensino, possibilitando que esses docentes do ensino superior vivenciassem conhecimentos profissionais com apropriação reflexiva e crítica.

O estudo de casos de ensino teve como propósito a aquisição de conhecimento em contexto, desenvolvimento da capacidade de comunicação, cooperação entre os pares, diagnóstico dos dilemas da docência, avaliação, conceituação e discussão e transformação da prática. Essa estratégia obteve destaque nos encontros com os docentes, pois possibilitou a atividade de formação e colaboração reflexiva por meio de julgamentos e questões sobre as situações da docência do ensino superior.

A discussão dos casos de ensinios como estratégia de formação e investigação tem como referência os elementos que interferem na profissionalidade docente. Destaca-se, neste

artigo, o fato de que os casos de ensino foram elaborados e analisados pelos professores colaboradores da investigação, envolvendo situações relacionadas à complexidade do ensino superior, bem como às competências necessárias à docência que retratam seus dilemas e desafios, fazendo relação com os aportes teóricos estudados.

CASOS DE ENSINO: ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO

A pesquisa focou a seguinte questão: como se manifesta a articulação do saber ensinar com o saber da experiência no exercício profissional da área de formação?

A abordagem metodológica do estudo foi a pesquisa colaborativa, focando a integração do desenvolvimento profissional por meio da formação com a investigação. A opção pela pesquisa colaborativa justifica-se pela importância da intervenção pedagógica nas situações do trabalho docente, em um processo de construção coletiva das competências necessárias à docência superior, bem como a articulação dos saberes da prática do exercício profissional do campo específico com os saberes da docência.

A intervenção pedagógica configurada no desejo de mudança na prática docente no ensino superior se faz, ao mesmo tempo de forma individual e coletiva. Na pesquisa, o professor do bacharelado e o investigador entram em colaboração, mas diferentemente do modo como realizado na ciência aplicada. O professor não é mero produto da investigação, pois ele discute com o investigador as formas de pensamento que traz para a prática, e a pesquisa é, para ele, momento para uma reflexão-na-ação. Portanto, o investigador não mantém distância nem superioridade sobre a experiência do professor; sendo necessário uma parceria entre ambos. A forma de investigar colaborativamente distancia-se dos padrões rígidos de uma formalidade metodológica no enfoque da neutralidade e objetividade, o que é destacado por Zeichner (1998), não priorizando o produto, os resultados que a pesquisa venha oferecer. O fenômeno é concebido pelo autor como algo inacabado, em formação, dentro de uma realidade complexa, dinâmica e mutável, não podendo a pesquisa ser considerada neutra e imparcial.

A pesquisa colaborativa respaldada por Hargreaves, 1998; Desgagné, 1997; Kincheloe, 1997; Loiola, 2004, Garrido e Moura, 2000, enseja ao professor o momento de investigação sistemática e orientada da sua prática em parceria com o investigador, atuando como mediador, oferecendo apoio intelectual aos professores em autorreflexão, tendo o

sentido e a intencionalidade da transformação da prática. Em vista disso, nas aproximações com os sujeitos, buscou-se conhecer como ocorrem as deliberações dos professores no contexto da prática e quais os conhecimentos que dão sustentação a estas deliberações.

Para a operacionalização da estratégia de estudo de casos, os professores foram orientados para a elaboração de cada etapa. Na primeira, fez-se uma sensibilização sobre a importância do procedimento de análise de casos a ser desenvolvido. Na segunda etapa, foi explicitada a diferença entre situações-problema e casos de ensino. Destacando que as situações - problema são fatos pontuais que aconteceram em sala de aula e têm como formato um evento simples com poucos detalhes, exigindo, assim, raras reflexões. Já os casos de ensino são situações complexas de deliberações realizadas pelo professor na prática pedagógica. Exige-se maior elaboração com detalhes do contexto e atuação dos educadores no ensino superior.

A terceira etapa consistiu da elaboração dos casos de ensino, contando com um roteiro para nortear a atividade. Cada professor construiu um caso de ensino de acordo com os indicativos: a) escolher uma situação significativa e crítica do cotidiano da sala de aula universitária, um evento que marcou pela complexidade em fazer deliberações e aprendizados do fato; b) após escolher a situação, descrevê-la, fazendo uma contextualização ampla e detalhada; c) ao produzir o registro do caso, deixar claro os sujeitos, alunos e professores e os papéis de cada um; d) explicitar o que de fato ocorreu, quais as decisões realizadas e as justificativas das deliberações; e por último, e) Fazer uma revisão do caso para acréscimo e reformulações. (MUSSI, 2007).

Os professores colaboradores receberam as orientações e os atendimentos individuais por e-mail, porém apresentaram dificuldades na elaboração. Muitos tenderam à produção de situações simples; nesses casos, eram devolvidos e reconstruídos com a ajuda dos seus pares.

O evento narrado pode ser algo que tenha ocorrido bem ou não, de acordo com o que havia planejado. Neste caso, o mais importante foi a contribuição dada para o processo de desenvolvimento profissional docente. Ressaltou-se que a descrição fosse detalhada, tal como: o que pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu alcançar ou não os objetivos planejados, quais as dificuldades enfrentadas, como procedeu às deliberações, como essas decisões interferem na construção da profissionalidade docente e suas implicações nas formas de agir. Solicitou-se, ao final da elaboração do caso de ensino, a revisão do evento narrado para analisar as percepções e os significados presentes na situação.

No total, foram entregues 15 casos de ensino, dez dos quais foram selecionados com ajuda de dois docentes colaboradores. Para a seleção dos casos, considerou-se aspectos relacionados com temas diversificados, clareza e complexidade da situação apresentada. Durante o processo de análise, foram entregues dois casos de ensino para cada dupla ler, discutir e socializar com o grupo, destacando nos debates os elementos referentes às dificuldades e os desafios da profissão docente, e apontando as competências necessárias à docência superior. Considerou-se importante socializar os saberes construídos nessa trajetória de formação, dialogando com os autores, tais como Anastasiou, Alves, 2005; Cunha, 1994; Masetto, 2003, Pimenta, Anastasiou, 2002; que contribuíram para o desenvolvimento profissional.

DIÁLOGO TEÓRICO

O arcabouço teórico referente aos casos de ensino apresenta definições e objetivos de sua utilização na formação de professores, embora a discussão da estratégia no ensino superior seja, de certa forma, recente, sendo muito comum sua aplicação para alunos de cursos de Administração por meio de realização de *Master Business Administration - MBA*. Na área de educação, a estratégia é apresentada por Shulman (1996) por considerar a urgência de rever os processos de formação docente. O estudo de casos configura-se ao aprofundamento de fatos específicos, situações do cotidiano da docência baseadas à luz dos teóricos, possibilitando a reflexão da prática.

Dentro deste conceito, Loiola (2004) apresenta as características do estudo de caso:

- insere-se no modelo reflexivo;
- baseia-se em discussão de grupos, visando à resolução de problemas;
- fundamenta-se no estudo das deliberações dos professores com base em situações da prática selecionadas durante a coleta de dados; e
- é considerado como método de investigação, permitindo o retorno reflexivo sobre a ação.

A estratégia não pode se limitar a um modelo a ser reproduzido ou a uma análise superficial do evento narrado. Deve possibilitar reflexões aprofundadas sobre a complexidade

da docência, com diversas alternativas de deliberações frente aos desafios apresentados, sendo definido, então, como “[...] instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais”. (MIZUKAMI, 2000, p.153).

O estudo de caso de ensino vem romper com as metodologias tradicionais de formação, ensejando, principalmente, mais participação na realização da competência docente. Define-se em uma formação fundada na análise de situações-problema ou nas histórias de vida pessoal e profissional. Atenta-se para o fato de que estudo de caso não é, simplesmente, a apresentação de uma situação e resolvê-la de forma coletiva, mas discuti-la profundamente, fazendo relações com outros saberes, refletindo à luz de contribuições teóricas.

Ressalta-se o enfoque de Desgagné (1997) na importância dos dois pontos centrais: a produção de conhecimento ou investigação e o desenvolvimento profissional ou formação. Com efeito, o pesquisador, na mediação da elaboração e da discussão dos casos de ensino, exerce a função de investigar e de formar.

A integração da dimensão da investigação e da formação se efetiva por meio de características dos saberes gestados por professores em sua práxis social produtiva, política e educativa, explicitadas por Therrien (1997), apontando o saber da experiência como elemento fundante da prática docente. Investigar a docência superior no bacharelado, o ato de saber-fazer, a competência comunicativa, a competência técnica, é um desafio quando se refere aos profissionais que não tiveram a formação inicial para ensinar, limitando-se aos saberes da sua formação específica. Esse professor transita de um *profissional técnico, artista, ao profissional do ensino*. (GAUTHIER et. al., 1998).

O professor tende a interpretar a prática por meio dos casos de ensino quando confrontada com as condições de mudança. Teorizar é uma reflexão sobre a própria experiência, com o objetivo de tornar-se um autor desta mesma experiência (KINCHELOE, 1997). O pesquisador tem o papel de estimular os processos de reflexão para que os professores sejam capazes de produzir teorias críticas, tornando-os autores e coautores de interpretações pedagógicas.

Os pressupostos dos casos de ensino são: os professores elaboram situações que expressam a competência no contexto, com limites e desafios, fazendo a racionalidade prática que pode ser refletida e transformada; considera-se que a prática no ensino superior exige

articulação da atividade profissional da área específica com a docência; e os professores mobilizam suas competências quando é provocada a reflexão sobre suas ações.

APRENDIZAGEM DOCENTE: CONHECIMENTOS MOBILIZADOS

No texto, organizou-se dados embasados nos casos de ensino construídos com os professores do ensino superior que participaram da pesquisa. Debateu-se os casos, enfatizando seu potencial como instrumento de formação e de desenvolvimento profissional. As questões registradas retratam situações desafiadoras vivenciadas no percurso profissional do exercício da docência dos professores colaboradores, enfatizando o aspecto da importância dos saberes advindos de sua própria história de vida, de sua escolarização anterior, de sua própria experiência em sala de aula e na escola e de seus estudos teóricos. (TARDIF, 2002).

Outro aspecto de destaque é a percepção de que os dilemas do trabalho docente são vivenciados por todos os professores com características diferentes de acordo com sua especificidade e seu jeito próprio de conviver com os desafios da profissão. Assim, a elaboração dos casos de ensino proporciona que cada professor aprenda com base nas experiências acumuladas em sua trajetória pessoal e profissional, construindo novas aprendizagens.

No início da elaboração do caso de ensino, vivenciou-se a dificuldade de diferenciar elaboração de situações problemas com casos de ensino, sendo que neste exige-se contextualização do evento narrado. Outra dificuldade percebida foi a escrita do caso, pois os professores apresentavam mais facilidade em expressar oralmente sobre os fatos do que em elaborar o texto propriamente dito.

Na pesquisa, os resultados apresentaram os casos de ensino como instrumento de investigação e formação docente. Disponibilizou-se um roteiro com objetivo de facilitar que cada professor registrasse um evento real vivenciado no ensino superior. A orientação para a elaboração do caso foi a de que, individualmente, o professor, com base em situações cotidianas vividas em sua trajetória como docente, construísse um caso de ensino, contando uma experiência ao ensinar um conteúdo aos alunos.

O docente colaborador 1 apresentou um evento que demonstrou os dilemas da sua prática docente e sua preocupação em elaborar diferentes estratégias para enfrentar as situações pedagógicas, como a falta da participação dos alunos:

[...] a apresentação do conteúdo se desenvolveu a partir da leitura de trechos em sala do tópico do livro sobre o assunto. Apesar da fácil leitura, a turma se dividiu em relação ao interesse no assunto no momento da aula. Há os mais interessados – entre escuta, retorno de participação e exemplos citados – e os que não se envolvem na abordagem – dispersão, não-retorno e atenção a outras atividades, como leitura, música e conversas. Alternando os participantes, a leitura continuou com pontuações minhas. Foram feitas relações com casos na prática, pensando, por exemplo, situações do cotidiano da profissão. Alguns chegam a dedicar a atenção. Porém, mesmo com a leitura feita por parte dos não-envolvidos, ainda persistiu a não participação de alguns. (DC1).

O docente apresentou clareza da complexidade da sua profissão no fragmento, abordando elementos que interferem na elaboração da competência profissional no ensino superior. A análise do caso indicou alguns pontos, entre eles os listados a seguir: a diferença do interesse dos alunos, divididos em um grupo com interesse e outro não, e sua falta de envolvimento; a discrepância dos conteúdos planejados com aqueles efetivamente executados e a utilização de diferentes dispositivos para provocar o interesse do aluno; e a relação do conteúdo trabalhado em sala diante de situações do cotidiano no mundo do trabalho.

O fato de os professores se sentirem incomodados com as questões apresentadas nos casos de ensino volta-se para a elaboração da profissionalidade docente, quando estes recorrem aos saberes da prática para respaldar sua deliberação, como acentua Sacristán (1992, p. 85):

[...] um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Observou-se que um dos professores colaboradores, com base na sua experiência, buscou alternativas para envolver os alunos. Percebe-se a articulação teórica e prática entre as questões que envolvem as atividades do profissional que vai atuar no mundo do trabalho; era inadmissível a falta de participação dos alunos. Nesse relato, a abertura para encontrar soluções permeou sua prática e decisão deliberada. As análises que os colaboradores apresentaram indicam que a competência docente vai sendo elaborada nos dilemas vivenciados em sala de aula e na capacidade de refletir suas ações. Acrescenta-se que o professor vai aprendendo com a experiência, reconstruindo suas ações pedagógicas, caracterizando-se pela noção de reflexividade, aqui compreendida como:

[...] a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (GÓMEZ, 1995, p. 29).

Ao rever as estratégias em sala, o professor ressignifica suas ações, tomando decisões por meio de experiências elaboradas no percurso profissional, possibilitando uma autoformação. Aprendeu-se que, a cada final de semestre, o professor deveria fazer sua reflexão: o que fiz este semestre para ser melhor? Estou formando profissionais para “apertar botões” ou para serem pessoas livres, felizes, bem resolvidas, conscientes de sua cidadania, de seu dever ético? (DC7, DC8). Observou-se que, além dos elementos apontados, destaca-se também a sua elaboração de competência profissional no contexto situado, pela forma como compreende a prática como espaço constante de reconstrução da prática.

O Docente colaborador 8 apresenta uma situação vivenciada no início de sua carreira docente, considerando ser relevante para o seu processo de amadurecimento pedagógico na docência do ensino superior,

[...] o objetivo foi mostrar para os alunos como o texto poderia ser escrito com equilíbrio. Em todas as fases do processo na profissão correu bem e foi muito proveitoso para mim até porque pude ter um *feedback* do trabalho que havia realizado no campo profissional e ao mesmo tempo explicar o passo a passo de uma atuação. Os pontos falhos foram descobertos e apontados pelos alunos. Este caso foi escolhido por mim para ser compartilhado no encontro de Formação docente porque durante muito tempo ouvi de professores a frase: “eu estou aqui para ensinar e também para aprender” e mesmo assim, não me lembro de ter vivenciado essa troca de experiência em sala de aula na graduação. Sempre o meu papel, enquanto aluno, foi o de absolver o conteúdo e não o de contribuir também com a construção de ideias, compreensão de fatos e entendimentos dos meus professores. (DC8).

O relato explicitado mostra uma experiência pedagógica exitosa com a clareza da importância da articulação dos saberes da docência com os saberes da profissão específica. A competência docente manifestou-se, também, com a dimensão ética e com o comprometimento com as duas profissões, pois esse fato possibilitou uma reflexão crítica de suas ações, exprimindo sua capacidade de ensinar e aprender e a abertura para discutir com os alunos os pontos de crescimento no exercício profissional.

A elaboração da profissionalidade, em estudo de Cunha (1994), apresenta as características do “bom professor”. Essas características podem ser visualizadas, no caso descrito, como: capacidade de envolvimento com o aluno e com o conteúdo, criticidade, articulação com a dimensão ética, organização dos conteúdos de forma teórico-prática e abertura para ensinar e aprender. Esse profissional do ensino, conforme Cunha (1994, p. 159), indica alguns elementos que interferem na constituição da competência profissional,

[...] é de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os bons professores reconhecem ter maior influência. Em muitos casos, esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente... Outra influência localiza-se na possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de agir e ser.

Os dados explicitados no caso de ensino revelam que o professor colaborador tem clareza das exigências de sua profissão. Apresentou uma compreensão da intencionalidade da aula, a visão da importância dos saberes profissionais da docência e da área específica, entendimento dos procedimentos das aulas e da rotina da profissão, ênfase ao comportamento de aceitação de *feedback* para ambas as profissões, capacidade de avaliar atentamente o trabalho desenvolvido, percepção crítica da influência dos elementos externos no exercício profissional, atenção à socialização das experiências e à articulação teórica e prática para o desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os casos de ensino elaborados e analisados pelos professores são situações reais vivenciadas no ensino superior, sendo um mecanismo de reflexão e de formação profissional. Observou-se que os saberes do trabalho docente, no que se refere à articulação com as experiências profissionais, podem ser visualizados nos casos de ensino, ou seja, os elementos que interferem na elaboração da profissionalidade do professor do ensino superior. Ressalta-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas e narradas pelos colaboradores demonstraram a forma comprometida com a qual convivem e exercem sua profissão. Estas deliberações expressas por esses profissionais durante as discussões contribuem para uma melhor

compreensão da construção da competência profissional, mesmo que às vezes pareçam limitadas às questões de estratégias e metodologias, não situando o evento no contexto macro, institucional. Atenta-se para os seguintes pontos presentes nos debates das situações de caso de ensino:

- em cada deliberação realizada, observa-se uma racionalidade pedagógica;

- as exigências da docência têm relação direta com o significado da ação de ensinar como um trabalho. Quanto mais há uma compreensão do trabalho situado em um contexto de complexidade, de forma mais clara se desenvolve uma relação intersubjetiva entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem;

- a competência profissional docente não se faz de forma linear, mas elaborada com base nas experiências tecidas na trajetória pessoal e profissional. Cada evento narrado expressa uma maneira de manifestar sua competência, sem a apresentação de fórmulas mágicas para resolver as questões pedagógicas, além de explicitar os problemas desafiados que ajudam a pensar e refletir a prática docente no ensino superior;

- as competências manifestadas mobilizam-se por meio da epistemologia da prática, relacionando os saberes específicos do conhecimento, dos saberes da experiência e dos saberes didáticos, expressos pela inquietação com a efetiva transformação da matéria. Percebe-se que um dado facilitador dessa relação dos saberes é a prática do exercício da profissão da área de atuação;

- a importância dessa prática profissional situada no contexto se evidencia. A docência é apreendida, fazendo esta articulação com os conhecimentos construídos. Percebe-se que, nessa elaboração da competência e aprendizagem docente, os aspectos relacionados à dimensão intrapessoal e interpessoal foram os mais instigantes; e

- outro dado fortalecido pelos colaboradores foram as crenças e os pressupostos subjacentes às suas deliberações. Em alguns eventos, observa-se que as decisões foram fundamentadas na racionalidade instrumental explícita pela aplicabilidade de uma teoria ou pela necessidade de resolver questões pedagógicas complexas na operacionalização de estratégias didáticas. Em outros casos de ensino, nota-se que as deliberações desenvolvidas são embasadas pela racionalidade comunicativa, visualizadas pela relação teórico-prática e por uma capacidade de refletir e reconstruir a prática.

Com base nos pontos observados, afirma-se a docência no ensino superior como profissão que requer diferentes saberes e, nesse aspecto, o estudo de caso de ensino contribuiu

para a elaboração desses saberes, na dimensão investigativa e na formativa. Conclui-se pela necessidade de troca de experiências, apontando uma reflexividade, a qual é mobilizadora de saberes interativos e intersubjetivos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Santa Catarina: UNIVILLE, 2005.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1994.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires e praticiens enseignants. **Revue de sciences de l'éducation**, Vol XXIII, No. 2, p. 371-393. 1997.

GARRIDO Elsa; MOURA Manoel Oriosvaldo, PIMENTA, Selma Garrido. **A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor.** Campinas: Papirus, 2000.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age.** London: Cassell, 1998

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOIOLA, J. L. S. L. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação infantil.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABROMOWICZ, A.; MELLO, R. R. **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139 – 162.

MUSSI, A. A. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Profesionalización docente y cambio educativo. In: ALLIAUD, A.; DUSCHTZKY, L. (Orgs). **Maestros práctica y transformación escolar**. Buenos Aires: Miño y Davila, 1992.

SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). **The case for education**. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197-217.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, Ed. UNIJUÍ, vol. 12, n. 28, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico**. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.