

A FORMAÇÃO PERMANENTE RELACIONAL E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA
RAPHAELL MOREIRA MARTINS

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
E-mail: melenih@hotmail.com

Este estudo é parte significativa do percurso de formação permanente relacional¹ experienciado junto a um grupo aprendente de professores de educação física do município de Fortaleza. A partir da realização de um programa de formação continuada desenvolvido com o intuito de constituição de um grupo colaborativo para ampliar as possibilidades de rever, repensar e ressignificar a prática pedagógica é que tivemos a ideia de apresentar este trabalho, na tentativa de colaborar para novos rumos na formação permanente.

Assim, o objetivo principal deste artigo é apresentar as contribuições que a formação permanente relacional oferece para melhoria da prática pedagógica da educação física escolar. Partimos do pressuposto de que a vivência num processo de formação permanente subsidiado pela Perspectiva Eco-Relacional (PER) potencializa a qualificação docente e contribui para mudanças significativas na prática pedagógica da educação física escolar.

Acreditamos que a formação permanente, com pressupostos fundamentados na reflexão crítica, privilegiando a prática pedagógica dos professores como foco central da formação, as relações parceiras, a dialógica, a afetividade, o respeito, a experiência, para fundamentar as ações formativas, em contraposição à lógica clássica de formação continuada, que ainda privilegia a oferta de cursos, ações pontuais e que não apontam reflexos para o cotidiano profissional dos docentes, apresenta resultados favoráveis para melhoria da prática profissional e pessoal dos professores.

Inúmeras pesquisas atualmente nos mostram que a temática da formação é bastante complexa. Dentre elas constatamos as que abordam o papel da reflexão e da prática reflexiva no processo de reconfiguração das práticas pedagógicas (FREIRE, 2001, 2005; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003; PIMENTA e GHEDIMN, 2002); o trabalho com as histórias de vida dos professores na formação profissional (NÓVOA, 1991; 2000); a pesquisa sobre as práticas dos professores no processo de formação continuada e o professor como pesquisador de sua própria prática sob o enfoque da pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 2002); a relação entre saberes e experiência para a formação e intervenção docente (TARDIF, 2002), e mesmo as discussões em torno das novas tendências para a formação permanente (IMBERNÓN, 2009), Tudo isto exige que, para acompanhar os novos rumos demandados pela educação, isto implique no repensar a configuração da formação em nosso contexto atual, com a incorporação de novos referenciais teórico-metodológicos que tratam da formação, da formação permanente, em associação com a trajetória de vida, as experiências pessoais em sintonia com a experiência profissional.

Assim, as principais referências que orientam este estudo se aproximam e coadunam com os trabalhos que valorizam não apenas a inclusão dos professores e de suas práticas e experiências nos processos de formação, mas sim, o respeito e a valorização aos saberes, práticas, experiências e história de vida dos autores-epistêmicos, que são os professores.

Desse modo, buscamos privilegiar nesta trajetória de pensar novos aportes para a formação continuada, sob uma perspectiva mais abrangente, que denominamos aqui de formação permanente, os contributos da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2003), proposta educativa que traz a relação como dimensão fundamental na dinâmica da formação,

¹ A Formação Permanente Relacional é uma proposta formativa subsidiada pela Perspectiva Eco-Relacional. FIEP BULLETIN - Volume 84- Special Edition - ARTICLE I - 2014 (<http://www.fiepbulletin.net>)

do formar-se, se formando em interação consigo mesmo, com o outro, com o mundo, de forma integrada.

A PER apresenta-se ainda como uma abordagem que integra as dimensões epistemológica, metodológica e ontológica, de forma entrelaçada, articuladas entre si, o que representa potencialmente um avanço em relação às demais propostas formativas que ainda se pautam no paradigma fundamentado pela racionalidade técnica que não mais atende aos processos de mudança porque passa a sociedade.

A PER encontra-se fundamentada principalmente nos pressupostos Freireanos. Outro aspecto a ser destacado em relação à PER são as metáforas categoriais que a constituem, dentre elas a contextualização, o saber parceiro, a supra-alteridade, as múltiplas linguagens, a ecopraxis, a dialógica, a afetividade e a noção de grupo-aprendente–aprendente-grupo, pressupostos essenciais para se desenvolver uma reflexão sobre as ações pedagógicas e um repensar das relações educativas (FIGUEIREDO, 2007).

Por ser relacional, privilegia-se a constituição de grupos-aprendentes, na qual todos são ‘autores epistêmicos’, ensinantes e aprendentes simultaneamente. Não há hierarquização de quem sabe mais ou menos. Há a valorização de todos os saberes, no reconhecimento de que são diferentes entre si. Assim, todos passam a se sentir incluídos, valorizados em suas individualidades, respeitados em suas peculiaridades, dentro de uma dinâmica que se constitui num coletivo como instância fundamental.

Candau (1996) nos alerta para que o processo de formação permanente tenha como principal referência o reconhecimento e a valorização do saber docente; que este seja privilegiado tendo como locus o próprio local de trabalho do professorado, ou seja, a escola; e que atenda às diferentes etapas de desenvolvimento profissional. Pensamos, portanto, que a constituição de grupos-aprendentes dentro da própria escola – desvinculada da ideia de ‘*experts*’ que ‘levam a luz’ e oferecem, descontextualizadamente, respostas aos problemas – favorece a valorização dos saberes dos professores e, ao mesmo tempo lhes dá a possibilidade de buscarem, a partir de um saber parceiro (FIGUEIREDO, 2009), as respostas para os problemas que permeiam suas práticas pedagógicas.

Passamos agora, com base nos objetivos propostos neste estudo, à apresentação da **perspectiva metodológica** que se utilizou para o desenvolvimento da pesquisa, que foi o enfoque qualitativo. O tipo de estudo que se efetivou seguiu o caráter descritivo. Assim, tratou-se de analisar os resultados das contribuições da formação permanente relacional e seus desdobramentos para a prática pedagógica dos professores, trabalhando com o universo dos significados e valores atribuídos pelos mesmos, respeitando e valorizando o sentido das ‘falas’ dos interlocutores, dando-lhes visibilidade, características pertinentes ao estudo qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O percurso empreendido para o trabalho de investigação ocorreu nos moldes da pesquisa-ação-engajada (FIGUEIREDO, 2003; THIOLENT, 2004), porque os objetivos da pesquisa direcionavam para uma abordagem que pensasse os envolvidos no processo como autores-participantes. A dinâmica da pesquisa foi desenvolvida após o encerramento dos encontros do curso de formação e qualificação docente: tecendo saberes em movimento para o ensino da educação física.

Para a realização de melhor organização dos dados, **foram utilizados como instrumentos de pesquisa:** questionários, entrevistas, extratos de textos autorais postados pelos professores em seus portfólios na plataforma do Teleduc e transcrições das gravações dos módulos do curso. O uso dos questionários se deu no início e outro ao final do processo, para os 32 professores que participaram do curso.

Fez-se uso também da entrevista, que foi realizada com o grupo de professores que participaram do círculo dialógico (FIGUEIREDO, 2009), proposto ao final do processo de formação, para um grupo menor, formado por 7 professores que se prontificaram a colaborar

para maior aprofundamento de informações acerca do processo formativo vivenciado para análise dos impactos do mesmo na prática pedagógica dos professores.

Para a análise e interpretação dos resultados tomamos por base as contribuições teórico-metodológicas de Bardin (1979) e Minayo (2000). Inicialmente, fizemos uma análise geral de todo contexto da pesquisa e, em seguida, adentramos na especificidade da análise dos instrumentos de pesquisa utilizados.

No que diz respeito à codificação dos professores, utilizamos nomes próprios de borboletas para que não fossem reveladas suas identidades. A escolha se fez pela compreensão de que a borboleta indica a passagem por um processo de transformação, saindo do casulo em busca de novos horizontes, tal como foi possível identificar também este processo de transformação na maior parte de nossos autores-aprendentes.

No trato da relação **formação permanente e suas implicações para a prática pedagógica**, foi possível identificar que tivemos mudanças significativas ao longo do processo de formação permanente relacional vivenciado. Os professores relacionaram mudanças associadas principalmente a: inclusão dos alunos nas aulas; maior abertura ao diálogo e à escuta; inclusão da avaliação crítica; redimensionamento da metodologia de ensino utilizada; focar a aula mais no aluno; contextualização das aulas; reconhecimento da relação como fator importante para o ensino.

Para verificação das mudanças, nos detivemos na análise de três aspectos considerados marcantes para descrição da prática pedagógica do grupo-aprendente, quais foram: a) a metodologia de ensino utilizada ou a dinâmica que os professores utilizam ou mobilizam no trato do processo de ensino-aprendizagem, b) a relação professor-estudante e c) a avaliação privilegiada.

Na **dimensão metodológica**, verificamos que mesmo tendo como principal ênfase as aulas práticas, conduzidas e dirigidas pelos professores, ainda com vestígios da perspectiva tradicional, identificamos a incorporação de outros elementos que também passaram a fazer parte da aula. A contextualização já era possível de ser percebida no depoimento dos professores. Cremos que em virtude da própria dinâmica vivenciada no curso de formação, o que discutíamos com base nas práticas que faziam parte do cotidiano do grupo, permitiu, por extensão, a experiência na própria prática e nos modos de condução do ensino na escola, tal como descrito nos depoimentos a seguir.

Agora tento incluir a conversa com os alunos para saber o nível de conhecimento deles sobre o assunto a ser trabalhado na aula, exposição dos conteúdos, vivências práticas. (Olho-de-Boi).

Metodologia baseada em atividades teórico-práticas contextualizadas por temas culturais, sociais e políticos em sua relação com a atividade física e saúde. (Manacá)

Verificamos também, que já era possível a apreensão de uma nova possibilidade metodológica. Se os professores incorporaram, mesmo que no âmbito do discurso, isto por si já representava uma tentativa de avanço. A reflexão sobre como dinamizam e mobilizam suas ações no ato de ensino e a tentativa de mudança a partir da inclusão de aspectos que antes não haviam sido informados, ou por não terem tido acesso ou, ainda, porque não percebiam a importância dos mesmos, já representa um processo de mudança.

A formação permanente deve ser potencializada por meio de momentos nos quais os professores possam refletir, dialogar com base em novos fundamentos teóricos, compartilhar experiências e propor formas de superação das dificuldades. Segundo Fusari (1995, p. 21), “é preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas”.

A fala de um dos autores-aprendentes, a partir da entrevista, nos mostrou a importância do que desenvolvemos ao longo da formação permanente relacional e do quanto uma vivência

que se estabelece como experiência pode trazer implicações, que se expandem de tal modo, a abranger o próprio ambiente escolar no qual realiza suas ações educativas. O processo de formação favorece não apenas ao professor aprender, (re)editar seus conhecimentos, compartilhar experiências, mas alcança todos os que fazem parte da realidade escolar e que estão implicados nas ações dos professores.

Eu não nego que teve vários modelos de atividades, que eu peguei e levei para a escola e eu **achei que foi fantástico como eu experienciei e, eu tive o corpo vivido**, eu conseguia refletir sobre como eu poderia utilizar lá na escola. [...] **E eu só pude fazer esta atividade porque eu tive a experiência no curso**. Então o curso para a parte pedagógica estava quase que totalmente implicado no meu cotidiano e o que eu achava interessante eu levava. Nessa transposição, o que era meu era justamente limitar aquilo que aquela realidade tinha pra mim, então isso aí já tinha a minha interpretação e a interpretação do grupo. (Pavão, trechos da entrevista)

Ao mesmo tempo em que fez a transposição de uma atividade que realizou no curso, Pavão conseguiu ampliar, por meio da reflexão, a sua forma de conduzir a atividade junto ao grupo, estabelecendo sua própria dinâmica e os modos de interagir com o grupo de estudantes. Para Pérez Gomez (1995), a reflexão sobre a prática implica a imersão consciente do humano no mundo da sua experiência, mundo este repleto de conotações, valores, concepções, afetos, sentimentos, interesses sociais, no entanto só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado, significativamente, quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Na **dimensão das relações entre professor-estudantes**, tivemos mudanças que consideramos significativas, em virtude da amplitude que tiveram na prática pedagógica, tal como podemos perceber nos depoimentos que seguem abaixo.

Um aspecto positivo foi a questão da **relação que vivemos lá** (se referindo ao curso de formação). **A minha relação melhorou muito com os alunos**. Passei a compreender e a me entender melhor com os alunos. (Capitão-do-Mato, trechos da entrevista)

O que é mais importante na minha prática hoje são as mudanças e as novidades, o que era e o que está sendo agora, porque antes (se referindo a antes do curso de extensão) eu não tava nem aí, fazia a chamada, ficava olhando o jogo, terminava e ia embora. **No curso eu adquiri muito mais ânimo, fique mais interessado em melhorar**. (Almirante-Vermelho, trechos da entrevista)

A dinâmica do programa de formação permanente vivenciado, tendo em conta o caráter relacional que foi privilegiado durante todo o processo, propiciou ao mesmo levar para o seu cotidiano as aprendizagens e as experiências que teve durante o percurso. Outro marco importante que podemos apreender foi a importância atribuída ao próprio reconhecimento de sentir-se mais capaz, com potenciais para mudar, investir no novo. Esta característica também fez parte do programa, quando privilegiamos uma formação capaz de colaborar para o reconhecimento de cada um dos autores-aprendentes como humanos epistêmicos, tal como na PER, que traz a noção de que “todos os envolvidos nas relações são simultaneamente sujeitos aprendentes e ensinantes, capazes de reconstruir e construir novos conhecimentos e saberes” (FIGUEIREDO, 2007, p.7). Outro trecho apresentado por uma professora também aponta para esta perspectiva de mudança em si e em sua prática, por extensão.

Hoje, eu não consigo ser quem eu era, porque eu não sei que fórmula você usou, mas eu não sou mais quem eu era antes. Estou diferente. **Aprendi a questionar e a ter mais autonomia**, e isto eu agora tento levar para meus alunos, de **ouvir, dialogar com eles, saber o que eles**

já trazem de bagagem, e aprender também com eles, a descobrir.

(Cauda-de-andorinha, trechos da entrevista)

Ao falar sobre sua relação com os estudantes, percebemos um início do processo de contextualização do ensino, quando se refere à inclusão do diálogo para ter conhecimento do que os estudantes já trazem e, ao mesmo tempo, de se colocar numa posição mais horizontal na relação, demonstrando que busca estabelecer um processo de ensino no qual ao ensinar também percebe que pode aprender com as próprias experiências dos estudantes.

Outra professora do grupo-aprendente também se reportou a mudanças na prática pedagógica, de forma mais específica, no fato de dar mais atenção aos estudantes e contribuir para a formação dos mesmos, quando afirma que: “Eu acho que focar no principal que é o aluno e de que maneira a gente pode contribuir para melhor formação dele, eu acho que isto foi o principal para mim” (Flambeau, trechos da entrevista).

A partir dos dados do questionário final, quando indagados acerca das mudanças ocorridas na prática pedagógica a partir das contribuições do percurso da formação, os professores informaram outros aspectos relacionados à metodologia e à relação professor(a)-estudantes, dentre os quais seguem abaixo.

A maneira como ‘conduzo’ as aulas e tenho mais **tempo de diálogo com os alunos**. (Papílio, dados do questionário final)

Hoje **os meus alunos têm um espaço maior para participar mais ativamente nas aulas** com reflexões, debates, depoimentos e conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. (Arco-íris, dados do questionário final)

Possibilitei aos meus alunos **maior participação nas aulas, escutando as suas contribuições**. (Couve, dados do questionário final)

Há tempos em minhas aulas, eu vinha realizando atividades baseadas nas teorias por nós estudadas, mas não tinha consciência disso. **Minhas práticas estão mais teorizadas**, visto que, agora sei o que estou realizando dentro de uma fundamentação teórica. (Olho-de-Boi)

A possibilidade de refletir sobre a própria prática permitindo reconfigurá-la, ou mesmo, modificar pequenos procedimentos para tornar a aula mais significativa para os estudantes, fazendo-os participar mais e se envolver mais, com mais tempo para o diálogo, para a escuta, incorporando as contribuições dos mesmos, aponta que a formação permanente relacional trouxe contribuições importantes que permitiram ampliar qualitativamente as ações pedagógicas dos professores.

É preciso valorizar contextos formativos nos quais os professores possam refletir sobre suas ações, atitudes, sentimentos, que são vivenciados durante suas ações educativas. Trata-se, segundo Macedo (2005, p. 54), de “aprender a refletir sobre sua atuação em termos de sua regulação do que deve ser corrigido, do que se confirma, do que pode ser melhorado”. Assim, uma das formas para se fazer esta regulação é aprender a observar o que ocorre nos diferentes momentos da prática, as mudanças nos modos de agir e reagir a determinadas atitudes e comportamentos dos estudantes, nas relações com as demais pessoas da comunidade escolar etc.

Pimenta (2005), em suas pesquisas, constatou que os programas de formação têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente justamente pelo fato de não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Ao deixar de colocar as práticas dos professores como ponto de partida e de chegada da formação, o que se faz é apenas “ilustrar” algo ao professor, lhe impossibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Com relação à avaliação, o que percebemos foi uma maior maturidade do grupo, ao informar que já se sentiam capazes para incluir propostas avaliativas em virtude da própria fundamentação teórica que haviam compartilhado ao longo do curso. Foi possível perceber a

inclusão dos instrumentos e procedimentos melhor especificados, bem como a utilização da auto-avaliação com os estudantes, como uma tentativa de encontrar propostas alternativas mais inclusivas e que colaborem para maior participação dos estudantes em toda a dinâmica da prática pedagógica. Os trechos abaixo confirmam nossa afirmação.

A nossa avaliação era aquela tradicional e agora nesta etapa gora estou fazendo autoavaliação. Eles se autoavaliam. Têm dificuldades, mas avaliam. Fazem os trabalhos, pesquisam. Mudei um pouco a própria observação minha em relação a eles, porque eu passei a observar mais. (Almirante-Vermelho, dados da entrevista)

Sim, não só a avaliação somativa e formativa, mas **a ampliação para a autoavaliação, participativa.** (Gema, dados do questionário final)

Passei a avaliar de forma mais elaborada, com a utilização de procedimentos que antes não conhecia, como fichas de avaliação, autoavaliação, trabalhos mais diversificados com os estudantes. (Maria-Boba, dados da avaliação em sala)

Como vimos destacando, a formação permanente relacional trouxe contributos significativos para a prática pedagógica, que foram pouco a pouco, ao longo do percurso, sendo incorporados pelos autores-aprendentes em seus cotidianos de vida profissional. Isto se fez possível em virtude da própria dinâmica relacional, crítica, reflexiva, experiencial, colaborativa, contextualizada a partir da prática, que fundamentou e caracterizou a proposta. Pensamos que são estes aportes que permitem o destaque a esta formação, demonstrando avanços em relação às propostas de formação continuada em evidência.

No entanto, o modelo de formação que ainda prevalece e predomina se respalda pela perspectiva clássica, nos quais os professores são submetidos a cursos, pensados e planejados sem levar em conta os profissionais aos quais se destinam. Nestes modelos, a dimensão conteudista e cognitivista é basicamente a única privilegiada, deixando a desejar em outros aspectos que deveriam permear a formação. Em nosso caso, com a formação permanente relacional, em virtude da própria metodologia que subsidiou o programa, rompe-se com o domínio de uma única dimensão na dinâmica da formação, passa-se a considerar uma multiplicidade de aspectos, desde a dimensão relacional, afetiva, intercultural, à utilização das múltiplas linguagens, de ações contextualizadas, entre outros fatores.

A formação permanente por si só é insuficiente para alterar os condicionantes histórico-sociais que determinam a prática pedagógica, no entanto, existe a possibilidade de ampliação da consciência quanto às relações de poder que promovem tais condicionantes, quando os professores reconhecem os limites e os problemas, bem como os fatores que os determinam. Tomar conhecimento ou reconhecer os mesmos é um passo importante para agir em busca de uma transformação da realidade social. Constatamos, contudo, que somente o reconhecimento das relações de poder e dos condicionantes histórico-sociais são pouco eficientes para andamento do processo de transformação social. É preciso bons instrumentos e estratégias. Isto implica na necessidade de sistematização de políticas públicas de longo prazo que retomem a estrutura, a organização e o financiamento da educação pública.

A formação permanente influencia as práticas pedagógicas em determinadas condições e dentro de certos limites. A melhoria das práticas não depende apenas do investimento em mudanças por parte dos professores, este é apenas um dos aspectos, mas há ainda a dependência das condições sociais, econômicas, políticas e culturais que estão fora do controle dos mesmos.

Palavras-chave: Formação relacional, formação continuada, Perspectiva Eco-Relacional

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

FIEP BULLETIN - Volume 84- Special Edition - ARTICLE I - 2014 (<http://www.fiepbulletin.net>)

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAUI, V.M.F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, A. M. de M., MIZUKAMI, M. G. N. (Org). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, p.139 – 165, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação ambiental e dialógica e Representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas/ Ecologia/ Educação Ambiental), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP, 2003.

_____. **Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional**. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, 2007. ANAIS. Caxambu – MG, 2007.

_____. **Educação Ambiental para a convivência com o semi-árido**. In: 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**. In: A. NÓVOA (org), Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: A. NÓVOA (org) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2ª Ed. 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIMIN, E (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

Endereço: Rua Amadeu Furtado, nº 685, Parquelândia, Fortaleza-Ceará , CEP: 60450-135
E-mail: melenih@hotmail.com