

AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NO PIBID PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez

Marcos Garcia Neria

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Eixo 01: Formação inicial de Professores da Educação Básica

kpagnez@usp.br

Introdução

Este relato descreve a experiência dos participantes do subprojeto Pedagogia da Faculdade de Educação de São Paulo, cujo enfoque é o trabalho com a diferença dentro da escola, e a aprendizagem a partir dela. Cabe ressaltar que a proposta de subprojeto teve como mola propulsora uma preocupação de seus coordenadores quanto à formação recebida pelos alunos no tocante ao trabalho com a diferença, seja ela de diferentes níveis desde os mais individuais aos mais socio-culturais.

A formação inicial do professor constitui-se de sua trajetória desde o momento em que inicia a escolaridade até sua conclusão, que se dá no Ensino Superior (GARCIA, 1999). Nesse processo espera-se a aquisição da qualificação profissional e certificação, além de condições humanas, que o habilitam legal, técnica e pessoalmente para o exercício do magistério. Considera-se que formação inicial é essencialmente escolar, com um currículo institucionalizado, que articula de forma sistematizada os diferentes níveis de ensino, graduando as dificuldades a serem superadas pelos educandos. (FUSARI, 1997).

A este quadro acrescenta-se a experiência necessária dentro do sistema público de ensino, elemento fundamental da formação de um professor comprometido com a transformação social. Segundo informações obtidas junto aos licenciandos que participam do subprojeto, muitos deles não tinham qualquer experiência na rede pública.

As denúncias de Vieira (2010) acerca do distanciamento entre os currículos da licenciatura e os desafios da prática docente são reconhecidas como complicadores profundos, e é justamente nesse sentido que o subprojeto foi estruturado. Aproximar os licenciandos da realidade nos obriga a considerar a problemática da formação como elemento principal, sobretudo quando se tem em vista uma escola que corresponda aos anseios da sociedade.

Todavia, um aspecto destacado como preocupante no estudo mencionado é a dissociação entre a instituição de formação inicial e a escola-campo de trabalho, onde ocorre a outra etapa da qualificação do professor. A escola é um espaço privilegiado e

necessário para a formação profissional. O problema reside em disponibilizar conhecimentos relevantes aos docentes em atuação e garantir àqueles em fase de formação inicial os elementos que possibilitem contextualizar o que é ensinado. Conhecimentos esses que extrapolam os conteúdos a serem ensinados e os métodos para fazê-lo.

Na visão de diversos autores, a política e a educação estão profundamente imbricadas (CHARLOT, 2001; IMBERNÓN, 2004; CUNHA 1989; FREIRE, 1996). Ao pensarmos a função política docente, temos que refletir a respeito e do papel do professor e da escola como espaço socialmente constituído. Cunha (1989) analisa a situação da seguinte maneira:

A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores e sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebe influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente... Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica.

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. (p. 24)

Pensar o ato educativo nos remete a uma preocupação com uma formação capaz de construir um olhar tridimensional,

[...] que resulta da integração de um olhar individualizado — capacidade de ver cada aluno em sua especificidade —, de um olhar contextual — capacidade de levar em consideração o espaço/tempo em que atua — e de um olhar politizado — capacidade de contextualizar historicamente a sua realidade e agir politicamente. Portanto, o olhar do professor passa a ser relativizado, tanto pelas situações que vivencia, quanto pelos contextos dos quais participa. (PAGNEZ, 2007, p. 36)

No exercício da sua função, o professor assume a responsabilidade de ajudar os alunos a se tornarem sujeitos críticos, auxiliando-os, por meio de situações didáticas, a articular conhecimentos e refletir sobre questões sociais, construindo um determinado papel político. O acesso ao ensino de boa qualidade como direito de todos se dá fundamentalmente no gerenciamento de condições intra e extraescolares

que permitam às pessoas posicionarem-se no mundo e superar condições, hábitos e concepções excludentes. Ao ensinar, aprendemos e ao aprendermos ensinamos, para que isso ocorra é necessário organizar atividades que promovam uma reflexão crítica sobre as práticas sociais existentes.

Na visão de Freire (1996), a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, doar ou oferecer seu pensar, mas sim desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir a sua compreensão. O pensar certo é permeado pela reflexão, se fundamenta no diálogo e nele se constrói:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (p. 86)

Esta preocupação nos remete a um novo conceito de formação:

[...] o conceito de formação como espaço — geográfico, social, político, cognitivo e psicológico — em que o sujeito se constitui como profissional, no qual adquire um sistema de valores simbólicos que lhe proporciona a elaboração de capacidades, atitudes, valores e concepções para desenvolver determinadas atividades e funções. (PAGNEZ, 2007, p. 38).

A formação de professores para a mudança, nos processos de ensino, possibilita compartilhar com o aluno a responsabilidade pelo seu aprendizado. Nos termos apresentados por Imbernón (2004), o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos, concebe a aquisição de conhecimentos como um processo amplo e não linear ligado à prática profissional e condicionado pela organização da instituição educacional. Da mesma forma, o autor compreende a aprendizagem do professor como um processo complexo, adaptativo e experiencial.

Ninguém se torna professor pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio da formação e da experiência, com a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1995). Larrosa Bondía (2002) pensa a educação a partir do par experiência e sentido, ressaltando a busca da significação atribuída ao mundo e o resgate das experiências significativas que extrapolam os formatos convencionais. Trata-se de uma passividade que permite à pessoa permanecer em estado de escuta, de alerta para o previsível e imprevisível, entregando-se com motivação e entusiasmo à ação de experimentar. O professor necessita de condições para emancipar-se e ser capaz de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto de atuação.

O mapeamento de Gatti e Barreto (2009) indica que as antigas propostas inspiradas no conceito de capacitação cederam lugar a um novo paradigma, mais centrado no reconhecimento dos saberes que constituem o cabedal de recursos profissionais do docente. O processo de colaboração pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e produzir melhores respostas às situações enfrentadas pelos docentes no dia a dia, uma vez que prioriza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo, a partir da análise e discussão. Entretanto, para que mudanças ocorram na ação didática propriamente dita é necessário romper com estruturas fossilizadas.

Garcia (1999) vê com bons olhos o contato dos professores em formação inicial com colegas experientes. É esse o espírito que embala as atividades do PIBID, uma vez que a iniciação à docência, ainda durante a formação inicial, ocorre com o devido suporte dos professores-supervisores, que pavimentam o caminho até a comunidade escolar, acrescido dos docentes da universidade que auxiliam os estudantes a refletirem sobre as próprias experiências.

O processo de reflexão da ação está calcado no trabalho de Schön (1987, p. 28-29), cujas principais características são:

1. A reflexão é, pelo menos em certa medida, consciente, embora não precise se manifestar através de palavras. Consideramos tanto o acontecimento inesperado como o conhecimento na ação que o provocou.
2. A reflexão-ação tem uma função crítica ao questionar a estrutura assumida do conhecimento na ação.
3. A reflexão dá lugar à experiência no momento em que inventamos e experimentamos novas ações no sentido de explorar os fenômenos.

Os princípios que regem a formação são a reflexão na ação e reflexão sobre a ação, o que possibilita o amadurecimento da prática desenvolvida e a iniciação à docência de forma mais efetiva.

A chamada perspectiva cultural da Educação Física busca inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico para tematizar as práticas corporais disponíveis na sociedade e questionar os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de ocorrência, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento dos significados e das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Ou seja, trata-se de uma perspectiva inclusiva. Engajada na luta pela transformação social, as aulas prestigiam, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino; valorizam experiências de

reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e práticas corporais. (NEIRA, 2011).

Nessa concepção, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência do patrimônio pertencente a variados grupos sociais. As aulas transformam-se em arenas de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

Caso a escola seja entendida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às práticas corporais, poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que, historicamente, impediram o diálogo entre os diferentes. O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores, nem tampouco formas corretas ou incorretas de praticá-los. Por essa razão, a perspectiva cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de representações.

Ao conceber a educação como instrumento de justiça social e prática social imprescindível para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a distribuição equilibrada dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade e das vozes de todas as pessoas na composição do espaço coletivo.

O estudo realizado por Martins e Neira (2014) permitiu identificar que o educador inspirado pelos valores da perspectiva cultural da Educação Física reescreve diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático, o que possibilita outros olhares dos alunos sobre si próprios, seu grupo e a sociedade mais ampla. As análises realizadas pelos autores indicam que a ocorrência de mudanças no âmbito da inclusão nas aulas de Educação Física requer o estabelecimento de uma nova interpretação da função do componente na escola, o que já vem sendo feito por alguns educadores, como é o caso dos professores-supervisores deste subprojeto.

O acompanhamento de um trabalho voltado para o reconhecimento das diferenças demonstrou que a inclusão só terá efeitos positivos através da ressignificação do processo pedagógico, considerando que professores e alunos aprendem durante o processo. Se o que se pretende é democratizar a escola (e a sociedade), o professor deve ressignificar a prática e a ação pedagógica, assim como

a concepção que atribui à diversidade. Tais pressupostos são plenamente atendidos pela Educação Física culturalmente orientada.

A análise dos dados produzidos por Martins e Neira (2014) indicam que perspectiva cultural é uma alternativa viável para a constituição de uma Educação Física mais inclusiva, mas, tanto as condições da escola como o engajamento dos seus sujeitos são aspectos cruciais para o sucesso da empreitada. Uma teoria por si só não é capaz de dar conta de todas as mazelas da exclusão, mas o trabalho colaborativo envolvendo a equipe gestora, os professores e a sociedade será capaz de mudar o atual cenário de marginalização dos diferentes ainda visível em muitas instituições.

Descrição da experiência

Ao pensar o subprojeto para o curso de Pedagogia teve-se como princípio atuar diretamente na formação para o trabalho com a diferença em qualquer nível. O primeiro desafio foi possibilitar aos licenciandos o reconhecimento dessas diferenças.

Desde o início do subprojeto, licenciandos e professores-supervisores frequentam reuniões mensais realizadas na universidade: uma de acolhimento – que resultou da preocupação dos coordenadores com a rotatividade dos licenciandos e a necessidade de, em todas as reuniões, explicar questões burocráticas do subprojeto – e as de formação, nas quais são discutidos referenciais teóricos e realizadas análises de situações extraídas da rotina escolar, que possibilitam a compreensão e articulação da base teórica do currículo cultural. Isto se deu durante os primeiros 18 meses de desenvolvimento do subprojeto.

Os professores-supervisores participam de reuniões formativas quinzenais em separado, nas quais é discutida a perspectiva cultural da Educação Física, com base em leituras prévias. A bibliografia básica é selecionada a partir das demandas do grupo com base nas dificuldades que enfrentaram no desenvolvimento da proposta nas escolas.

A partir de agosto de 2015, passamos a discutir questões centrais da modalidade de ensino e área de pesquisa Educação Especial. Bem como os referenciais teóricos da educação inclusiva, esta última de forma ampla a fim de abranger, não exclusivamente condições de deficiência, mas da diferença como possibilidade para a construção de conhecimento escolar.

Enquanto formadores de professores somos ludibriados com a inferência de que as relações são construídas pelos alunos de forma 'natural'. Ao invés disso, a relação teoria e prática é um processo sistemático e organizado, cuja ligação deve ser objeto de estudo e reflexão, não é um simples fruto do acúmulo de leituras. Por essa

razão, faz parte da agenda de encontros o compartilhamento e análise das experiências de ensino vivenciadas nas escolas, internamente (para o grupo ou no seminário do PIBID), assim como, o investimento na troca com os participantes de um projeto similar, sediado em uma universidade privada da Grande São Paulo.

Todas as trocas e discussões sobre as práticas realizadas ocorrem a partir da apresentação das atividades desenvolvidas pelos grupos nas escolas, como por exemplo, o mapeamento das culturas corporais presentes nas comunidades escolares. Procurando estabelecer conexões entre os resultados do mapeamento e os temas abordados nos planos de ensino, são realizadas apresentações e discussões com base nas realidades identificadas pelos licenciandos. O momento de elaboração das apresentações, oportunidade ímpar de sistematização da teoria e sua articulação e consolidação na prática, é o que potencializa a construção de uma práxis reflexiva e colaborativa.

Em um desses relatos, o grupo de estudantes descreveu as ações desenvolvidas em uma determinada escola a partir do fato de que alguns moradores da comunidade foram assassinados. A mobilização e participação dos licenciandos na discussão e construção de formas de expressão das emoções vividas nessa experiência transformaram-se em aprendizados não somente para o futuro professor, mas também para este cidadão que convive com diferentes grupos e conhece os distintos contextos sociais, econômicos e culturais. A formação nesta situação não foi apenas conceitual, mas atitudinal e procedimental, portanto da pessoa de cada um dos licenciandos.

Uma vez que a educação inclusiva reconhece as lacunas dos sistemas de ensino e evidencia a necessidade de confrontar práticas discriminatórias, criando formas de superá-las, uma Educação Física a favor dos mais fracos, que se comprometa com a cultura corporal dos grupos que coabitam a sociedade e, para isso, aponte para a problematização de todas as manifestações corporais a partir da desconstrução de discursos hegemônicos que as circundam, pode constituir-se em um primeiro passo para a qualidade da inclusão nas aulas do componente.

Devido à complexidade da tarefa de programar coletivamente as atividades de ensino, para além das reuniões formativas, professores-supervisores e licenciandos se encontram quinzenalmente em um horário fora das aulas na escola para planejar as ações didáticas no período. Trata-se do momento em que a especificidade das turmas e as singularidades de crianças e adultos são levadas em consideração, bem como as características do tema e os objetivos a serem alcançados. A ocasião também é propícia para discutir as atividades já desenvolvidas pelos licenciandos ou pelos professores-supervisores na presença dos primeiros.

As intervenções didáticas planejadas e executadas coletivamente incluem situações de vivências corporais; ressignificação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes tematizados; reconstrução das práticas conforme as características do grupo e das condições materiais da escola; assistência a vídeos previamente selecionados; realização de entrevistas com representantes da comunidade envolvidos com o tema; estudos do meio nos locais onde ocorrem as vivências, entre tantas outras possibilidades. Enquanto um licenciando conduz as atividades junto às crianças, outro faz o registro em vídeo ou fotografia para que o material produzido possa apoiar a exposição e análise durante as reuniões formativas.

A experiência realizada vem apresentando resultados dignos de nota. Em primeiro lugar, merece destaque o interesse dos licenciandos pelos assuntos alusivos à prática pedagógica e dos professores-supervisores pela reflexão a esse respeito. Estes, por sua vez, têm se revelado excelentes formadores de professores e investigadores da prática, por último, mas não menos importante, chama a atenção a capacidade criadora, “artística” nos dizeres de Corazza (2006), dos alunos da Pedagogia na elaboração de atividades didáticas inspiradas no currículo cultural da Educação Física.

Em diversos momentos, desde conversas informais até a apresentação das intervenções didáticas, os licenciandos e professores-supervisores manifestam seu interesse e preferência pela atuação na escola ou pela discussão do que fizeram e aprenderam a respeito. Tal constatação vai na contramão do senso comum, que atribui ao pedagogo ares de intelectual afastado da realidade escolar, fruto de uma formação acadêmica, e ao professor da escola pública a noção de mero executor, desprovido de conhecimentos que lhe permitam compreender o que faz e transformar cotidianamente as suas ações. O que se vê, ao menos no grupo de participantes do PIBID, é um grande investimento na compreensão das nuances do ato pedagógico, reveladas mediante as discussões e posicionamentos acerca do que leem, veem, fazem e ouvem nas escolas e nas reuniões formativas.

Os professores-supervisores vêm aprimorando essas habilidades e já extraem do próprio cotidiano os aspectos que requerem uma atenção mais detida ou um estudo detalhado. Não desistem diante da primeira dificuldade e voltam a campo inspirados nos autores e nos seus argumentos, dispostos a arriscar-se e ousar.

Outro aspecto a ser ressaltado é a transformação da escola em local de formação inicial e contínua, *locus* privilegiado onde a teoria oferece sustentação à prática e a prática inspira a busca de novos conhecimentos (FUSARI, 1997; ESTRELA, 2002). O processo é o mesmo para licenciandos e professores-supervisores, muito embora a direção seja contrária. Enquanto os primeiros buscam

alinhar suas ações ao construto conceitual, os segundos buscam a teoria para compreender e explicar a realidade vivida. Talvez seja justamente isso que tem feito com que assumam tão plenamente a condição de formadores dos futuros professores. É interessante observar que a nova situação serve de inspiração para leituras e o despertar da curiosidade epistemológica. Para Freire (1996), a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum.

Considerações Finais

O envolvimento dos professores-supervisores nas experiências de formação contínua proporcionadas pelo o PIBID acaba por influenciar na constituição da identidade profissional, dado que são posicionados como formadores e professores simultaneamente, exigindo uma postura diferenciada, além da reflexão constante sobre a prática pedagógica e suas opções teóricas.

A participação no PIBID tem proporcionado aos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP uma interessante oportunidade de aproximação com escolas públicas, com a prática pedagógica construída nessas instituições e, por outro lado, tem se configurado como ocasião significativa para a realização de reflexões e análises dessas realidades.

Podemos concluir que, em ambos os casos, tratam-se de experiências significativas que extrapolam a formação profissional. Muitos alunos jamais haviam tido contato com a realidade da escola pública, visto que são oriundos de instituições privadas e de famílias de classe média ou alta. Nas palavras de uma licencianda “foi um choque de realidade, eu não conhecia a realidade das escolas públicas e nem tinha ideia das demandas nelas presentes”.

A experiência tem demonstrado que à medida em que os licenciados ampliam seus conhecimentos, inventam novas formas de colocar a perspectiva cultural da Educação Física em ação. O que implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Perante os posicionamentos dos professores-supervisores e dos próprios estudantes durante as reuniões para discussão das práticas, notamos que as propostas produzidas não estão escritas nos textos que discutimos ou nos resultados das investigações sobre o tema. Nas mãos dos licenciandos tornam-se outras. Ganham novas facetas e particularidades, são simplesmente reinventadas.

Segundo o contexto escolar e comunitário, cada grupo de estudantes cria alternativas metodológicas, elege temas diversos e produz a sua novidade. A teoria na

prática transforma-se. Mesmo produzindo um ensino peculiar da Educação Física, denominam-no “cultural” por basearem-se nos compromissos políticos e pedagógicos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

Mediante o fazer educativo que caracteriza a perspectiva cultural da Educação Física, o educador torna-se menos escolar e mais cultural. Menos parecido com o professor e mais próximo do artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceituação daquilo que está posto. Afinal, elaborar e desenvolver uma ação didática inclusiva e posicionada a favor das diferenças não deixa de ser uma produção artística ainda não imaginada e impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego, que desestabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções. Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado.

Referências Bibliográficas

CORAZZA, Sandra. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 141-172.

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

FUSARI, José C. **Formação contínua de educadores**. Um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá. A formação continuada em questão. In: **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, pp. 20-28.

MARTINS, Aline Toffoli; NEIRA, Marcos Garcia. Interfaces entre o currículo cultural de Educação Física e o processo de inclusão. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 02, p. 167-174, jul-dez, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAGNEZ, Karina S. M. M. **O ser professor do Ensino Superior na área da Saúde**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner**: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. New York: Basic Book. 1987.