

DOS DISCURSOS SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LETRAS

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)
marineumaoliveira@gmail.com

Introdução

Em recente pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas¹, a partir dos cursos de Licenciatura no Brasil, a formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes nos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações sobre a qualidade do ensino, tema que tem suscitado um importante debate em relação aos elementos implicados nas condições dos processos escolares.

A conclusão a que a pesquisa chega demonstra que, no modelo da universidade brasileira, o lugar ocupado pela formação de professores é secundário, e, no âmbito desse quadro, considerada atividade de menor categoria. Sendo assim, quem a ela se dedica é pouco valorizado.

Nesse sentido, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Letras deveriam ser o elemento principal para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos feita na pesquisa revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos do curso e o perfil do egresso.

De certa forma, segundo a pesquisa, parece haver certa consciência de que qualquer ação na área de ensino tem necessariamente impacto político. É por isso que todos procuram explicitar e definir o papel da educação no projeto do curso.

Os modos de operacionalização dessas ideias, aparentemente consensuais, no entanto, diferem de curso para curso, já que uns se voltam para perfis específicos de profissional e de cidadão, e outros para a prática profissional, entendida como atendimento da comunidade interna e externa à instituição.

Também é possível perceber nas instituições a intenção de atender à diversidade de demandas sociais, ou ainda, há cursos cujo objetivo é particularmente oferecer sólida formação específica (integrando, sob uma perspectiva atual, estudos clássicos, língua portuguesa, estudos literários e estudos linguísticos) e que pressupõem outro posicionamento político: a contribuição cívica presumida para um egresso se dará pela interferência nos assuntos diretamente relacionados à sua competência.

¹A pesquisa *“Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas”*, organizada por Bernadete Gatti, coordenadora do Departamento de Pesquisas educacionais da Fundação Carlos Chagas, publicada oficialmente em março de 2009, propôs-se a analisar a proposta das disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>
Acesso em: Abr 2009.

Tanto a opção por uma matriz curricular que penda para a especialização, quanto à que priorize a formação para a docência – significativas tendências das instituições analisadas – pode redundar em certo equívoco no dimensionamento político dos cursos. Por exemplo: promovendo uma formação fortemente especializada, submetendo todas as disciplinas às orientações da Linguística, enfraquecem-se certas áreas do conhecimento historicamente constituídas e se produz uma especialização precoce (e desnecessária) do graduando.

Em posição antagônica à de se privilegiar a formação específica, a declarada orientação de preparar docentes para o ensino fundamental e médio, que se concretiza desde a primeira etapa, sugere que o preparo para a atuação docente se faz em detrimento da formação do educando na específica área do saber que caracteriza o curso de Letras.

Nesse caso, a ação acadêmica cuida mais do “como ensinar” do que da construção de conhecimentos específicos. A falta de equilíbrio entre essas duas perspectivas de intervenção geram os resultados que aí estão.

Outra constatação feita pela pesquisa foi a de que as ementas e os programas se escoram em uma bibliografia desatualizada, cuja teoria não dialoga com a prática, e em que a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento.

Na maioria dos cursos analisados, os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e de regência, sem a utilização de tecnologias de informação e de comunicação nem articulação com projetos de educação continuada e sem orientação e acompanhamento sistemáticos.

Mas, o principal problema apontado nos cursos analisados, de acordo com Gatti (2009), é o fato de que a prática de sala de aula não recebe a devida atenção nos currículos, já que propostas consistentes de estágio, por exemplo, ainda não estão presentes em muitos dos cursos. A atividade cumprida com mais frequência é, tão-somente, a observação de aulas, seguida de relatório.

Sobre essa questão, vale salientar que a lei manda que o estudante cumpra, no mínimo, 400 horas de estágio, em instituições de ensino, mas nada mais fica claro sobre como deva ser a experiência, fundamental para o educador.

Outro ponto levantado pela investigação da Fundação Carlos Chagas diz respeito às grades curriculares dos cursos de Letras, em que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas instituições de ensino superior está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a um total de 51,6%².

Assim, os “conhecimentos específicos da área” (51,6%) e “outros saberes” (15,4%) correspondem a aproximadamente 2/3 da formação oferecida, constando a relevância da teoria em detrimento da prática, contemplada dentre o percentual de 10,5% referentes aos “conhecimentos específicos para a docência”³.

O que se constata é a ausência de consonâncias entre as disciplinas teóricas e as dirigidas para a docência. Esse resultado confirma, conforme o defende Shön (2000), a

² Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “outros saberes”; 10,5% a “conhecimentos específicos para a docência”; 8,5% a “fundamentos teóricos” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “pesquisa e TCC” (Trabalho de Conclusão de Curso); e “atividades complementares. Apenas 1,2% das disciplinas é destinado a “conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”.

³ Do total das disciplinas que compõem a categoria “conhecimentos específicos para a docência”, 50,4% destinam-se aos “conteúdos dirigidos à escola básica”; 47,2%, às didáticas, metodologias e práticas de ensino”; e apenas 2,4% aos saberes relacionados à tecnologia.

necessidade de que as escolas superiores se voltem para uma nova concepção de aprendizagem, instaurada a partir da valorização do fazer.

Dessa forma, infelizmente, no currículo normativo da maioria dos cursos de Letras, um ensino prático reflexivo vem em último lugar, quase como se fosse uma reflexão posterior. Sua função é apenas prover uma oportunidade para a aplicação de teorias e técnicas ensinadas nas disciplinas que perfazem o núcleo central.

Em cursos como os de licenciatura, cujo objetivo primeiro é o de formar professores, o princípio básico de atuação deveria ter a ver com a complexa obrigação de desvendar os elementos que envolvem a dicotomia teoria versus prática.

Discutindo a relação: teoria versus prática

Na verdade, muitos são os paradigmas da formação de professores – como prática reflexiva, orientação para as competências, articulação teoria-prática, parceria com o campo e os estabelecimentos de ensino, entre outros – que estão atualmente no centro das discussões sobre educação, tanto na escola básica quanto nas universidades.

E, nesse contexto, muito se tem debatido sobre a relação possível entre teoria e prática em todas as atividades que envolvem ensino e aprendizagem, partindo-se, principalmente, de perguntas do tipo: É possível aprender na prática, sem a sistematização de uma teoria como suporte? É só na prática que o conhecimento teórico se realiza? É concebível teorizar a prática, ao descrever-lhe os princípios e os procedimentos? Em que medida uma pode depender ou estar independente da outra?

Perrenoud (2002) defende que, na verdade, é preciso combater essa dicotomia, ao afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, bem como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Assim, é preciso entender que uma boa formação deve acontecer em toda parte, quer nas aulas, quer em campo. Desse modo, a reflexão prática torna-se palavra de ordem dos estudos sobre a formação do professor, na pesquisa educativa e nos documentos oficiais.

Mas, como conduzir um processo de formação nesses termos, em que teoria e prática se complementem e se façam presentes em uma justa medida?

O fato é que, segundo Tardif (2007), educadores e pesquisadores tornaram-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. A evolução das instituições universitárias, com já dito anteriormente, caminha em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino.

Parece ser mais simples que alguns desenvolvam saberes teóricos e metodológicos, sem se perguntar se são pertinentes e podem ser mobilizados em campo, enquanto outros se iniciam na profissão sem indagar se o que mostram ou defendem está de acordo com saberes científicos⁴ recebidos.

Na verdade, todos os formadores, de acordo com Perrenoud (2002), deveriam se sentir igualmente responsáveis pela articulação teoria-prática e trabalhar por ela, como também deveriam ter a sensação de contribuir para a construção dos mesmos saberes e competências.

Muitas são as críticas dirigidas às pesquisas na área da educação, como, por exemplo, que estão longe demais das práticas concretas dos professores e que têm pouco ou nenhum impacto no dia a dia dos educadores, pois são formuladas numa

⁴ Segundo Albuquerque (2006), por saber científico, entenda-se o saber produzido nas academias, instituições de produção acadêmica e que é apresentado à comunidade científica, através de artigos, teses, livros especializados e relatórios.

linguagem⁵ e em função de problemas que não possuem nenhuma pertinência e utilidade para quem ensina e para os que aprendem.

Os professores da escola básica, por sua vez, ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os grupos em que atuam, de uma maneira ou de outra, no âmbito dos saberes. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos por ela.

Como o diz Tardif (2007, p.40), a relação que mantêm com os saberes científicos é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, “mas não de produtores de um saber que poderia impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”.

Nesse sentido, os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente, pois aparecem como conteúdos determinados, originários da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes incorporados à prática, através das disciplinas, programas escolares e matérias a serem transmitidos, mas não provêm deles.

Zabala (1998), propondo uma discussão sobre esse tema, indaga se os professores hoje têm referenciais teóricos validados na prática que tanto podem descrevê-la como também explicá-la, inclusive, ajudando a que se compreendam os processos que se produzem nela.

Para ele, a resposta é certamente positiva, mas com a ressalva de que não existem marcos teóricos tão fiéis. Na verdade, o problema não consiste em se temos ou não suficientes conhecimentos teóricos; a questão é se para desenvolver a docência é necessário dispor de modelos e marcos interpretativos. Na sala de aula, por exemplo, acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Zabala (1998), assim como Shön (2000), propõe uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Ele sustenta que o conhecimento que temos hoje em dia é suficiente, ao menos, para determinar que existem atuações, formas de intervenção, relações professor-aluno, materiais curriculares, instrumentos de avaliação, etc., que não são apropriados para o que pretendem.

Dessa forma, Zabala (1998) assevera que são os meios teóricos que irão contribuir para uma verdadeira prática reflexiva, na medida em que fundamentam a prática dando pistas acerca da seleção de possíveis alternativas de mudanças. Os aportes teóricos, extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, permitirão facilitar o processo ensino-aprendizagem concretizado na prática.

Por outro lado, em contrapartida, muitas vezes as condições de produção em que se desenvolvem as atividades educativas, como os espaços e a estrutura da escola, as características dos alunos, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores e as ajudas externas são condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam a realização de objetivos estabelecidos no modelo teórico.

Talvez muitas reformas de ensino fracassem, porque, na área de educação, não se tem medido suficientemente o desvio enorme entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente. Assim, entende-se que é urgente criar as

⁵ Soares (1996) já cobrava, à época, dos acadêmicos, maior socialização das pesquisas científicas que tivessem como interlocutores não os pares da academia, mas aqueles que militavam nas salas de aula do ensino básico.

bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão.

A prática profissional não pode ser concebida como um simples ambiente de aplicação de teorias elaboradas fora dela, nos centros de pesquisas ou em laboratórios. Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola, enquanto lugar de trabalho dos professores. E, nesse sentido, os saberes devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

Esse modelo, teorizado por Tardif (2007, p. 286), comporta a implantação de novos dispositivos de formação que possam proporcionar um vaivém constante “entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”.

Ora, as escolas e seus professores dispõem de uma infinidade de saberes que permitem resolver muitos dos problemas que seus alunos apresentam. E esse saber não foi ensinado nem trabalhado na universidade, já que o estágio de ensino parece ser o único momento em que se cobra do licenciado a realização da “transposição” de conhecimentos teóricos para uma situação didática idealizada, e isso é mais simulação do que prática propriamente dita.

O certo é que é na escola de ensino fundamental e médio que o professor, licenciado em Letras, vai, de fato, realizar a transposição didática, sem que tal processo tenha sido, efetivamente, objeto de discussão e de ensino, durante o curso de graduação.

Em sua prática, como o coloca Rafael (2001), o professor produz adaptações, e noções teóricas, tais como são formuladas inicialmente pela Linguística, por exemplo, são transformadas ou reconstruídas, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades de sala de aula.

Nas sociedades em transformação, segundo Perrenoud (2002), a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

Trata-se, pois, de repensar os fundamentos da formação para o magistério, vinculando-a à prática da própria profissão. Os saberes dos professores, construídos dia após dia, não podem ser desconsiderados.

No modelo tradicional de formação, as universidades produzem saberes e os professores os aplicam. Nessa nova concepção, no entanto, as relações entre os conhecimentos produzidos na universidade e os desenvolvidos pelos professores nas escolas de ensino básico se estabilizam, pois a tendência dominante na atualidade, pelo menos em tese, é reconhecer que os práticos do ensino possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão, e têm muito a ensinar.

Nessa perspectiva, o professor universitário deixa de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação.

Esse tipo de formação supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem se alternar com fases de formação contínua. Essas fases, cronologicamente distintas, expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores,

[...] a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira, e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. (TARDIF, 2007, p.287)

Dessa forma, Tardif (2007) assegura que o saber docente, que é essencialmente plural e heterogêneo, se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Ao longo do tempo, as experiências pessoais, a formação escolar anterior, a formação profissional para o magistério, os conhecimentos advindos de programas e de livros didáticos e a própria prática do ofício nas escolas vão se somando e construindo o patrimônio cultural e pedagógico dos professores.

A prática cotidiana da profissão permite, inclusive, que os docentes façam uma avaliação dos outros saberes, sem, contudo, rejeitá-los totalmente. Pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso.

A experiência provoca, assim, uma retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Na verdade, a experiência filtra e seleciona os outros saberes, permitindo, portanto, aos professores, a revisão, o julgamento e a avaliação de seus próprios saberes. Dessa forma, há uma objetivação de um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

As múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condições para a sua prática.

E, quanto mais tempo na profissão⁶, maior a confiança do professor em si mesmo, o equilíbrio profissional e o domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, como a gestão da classe, o planejamento do ensino, a apropriação pessoal dos programas, etc.

Contudo, apesar de ser um saber socialmente estratégico, o saber docente é, ao mesmo tempo, desvalorizado, já que, pelo menos aparentemente, sua prática é desprovida de um saber específico, baseado na atividade dos professores e por ela produzido.

E como explicar essa situação?

Numa perspectiva mais ampla e de caráter histórico, segundo Tardif (2007), nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual assumia, em geral, as tarefas de formação no âmbito das instituições elitistas. Por outro lado, os saberes técnicos e o saber-fazer necessário à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho⁷ eram integrados à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e cuidavam, conseqüentemente, da formação de seus membros.

Com a modernização das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de

⁶ Sobre essa questão, é necessário esclarecer que Tardif (2007), entretanto, coloca que a estabilização e a consolidação profissional não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

⁷ Vale lembrar, a título de informação adicional, que a ideia de que a formação escolar é fundamental para a inserção no universo do trabalho é relativamente nova em termos de séculos. Segundo Machado (2002), as primeiras escolas superiores de formação profissional surgiram por volta do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial. Portanto, faz apenas cerca de 260 anos que surgiu a ideia de que é preciso estudar em escolas de formação profissional para se aprender a exercer os diversos ofícios. No Brasil, no caso específico do ensino médio, a pressuposição de que a formação escolar deveria visar diretamente ao mundo do trabalho atingiu seu auge com a reforma educacional, ocorrida na década de 70, a qual pretendeu uma completa “profissionalização” desse nível de ensino.

grupos sociais específicos, vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes.

Dessa forma, a comunidade científica se dividiu em grupos e subgrupos dedicados a tarefas especializadas de produção restrita de conhecimentos, e a formação tornou-se incumbência de profissionais da docência.

E como os professores reagem a tais fenômenos?

Ora, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produzem, ou tentam produzir, saberes através dos quais eles compreendem e dominam sua prática.

Esses saberes lhes permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. Assim, os saberes adquiridos através da experiência profissional⁸ constituem os fundamentos de sua competência.

Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias e são considerados como certezas subjetivas, acumuladas individualmente, ao longo da carreira docente. E, a partir do momento em que passam a ser compartilhadas nas relações com os outros professores, os saberes experienciais adquirem certa objetividade.

Assim, dessas considerações, é possível concluir que as certezas subjetivas, como o afirma Tardif (2007), devem, então, ser sistematizadas, a fim de que se transformem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Certamente, as pesquisas, como muitas que já vêm sendo desenvolvidas, poderão ajudar os professores na tarefa de sistematizar e objetivar esses saberes oriundos da prática, propiciando à formação inicial o contato com esse conhecimento pautado na prática de sala de aula.

Conclusão

É preciso discutir como os cursos de formação devem trabalhar a multiplicidade de discursos teóricos, e, em consonância com suas diretrizes, viabilizar uma prática reflexiva que conduza o processo de ensino-aprendizagem, a partir de ações pedagógicas que promovam a articulação entre a teoria e a prática, priorizando a interdisciplinaridade e permitindo a flexibilização do currículo.

Nos programas de formação, a interface entre teoria e prática deve ser o eixo para que se efetive o processo de ensino-aprendizagem numa visão nitidamente sociointeracionista de desenvolvimento. É preciso, ainda, que haja a possibilidade de uma formação de professores continuada, que se possam obter bancos de horas para a constituição de grupos de estudos e que haja oferta de atividades extracurriculares que incidam sobre as práticas de leitura, de escrita e de reflexão sobre a gramática da língua, além da execução de atividades de extensão que impliquem em convênios entre a universidade e o sistema educacional, no sentido de que o diálogo possa se estabelecer.

Como um curso de Letras, de um modo geral, pode ser estruturado de forma a que teoria e prática estejam em consonância? De que forma organizar a disciplina Prática Pedagógica, sem que a parte prática do curso seja mera simulação nem conste

⁸ Tardif (2007) chama de “saberes experienciais” o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.

apenas dos relatórios de observação e de regência de sala? Não são respostas fáceis nem simples de serem dadas.

É claro que não estou aqui defendendo que todo professor do curso de Letras deva também estar em salas de aula do ensino básico, por exemplo. Entretanto, saber o que se passa no âmbito desse nível de ensino e como seus professores desenvolvem suas práticas, a partir das teorias que lhes chegam, quer através dos livros didáticos, quer através de cursos de formação continuada e/ou da participação de eventos científicos, é contribuir para que o diálogo se dê.

A atividade de prática pedagógica, a partir dos estágios supervisionados, também poderia ser uma oportunidade ímpar para que a universidade estreitasse a distância entre a academia e a escola. E como isso poderia se dá?

Antunes (2003, p.73) aponta que o papel do professor de língua portuguesa ideal é contribuir, significativamente, para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua. Também acredito nessa proposição e sei que é possível conceber e colocar em prática um projeto de ensino-aprendizagem significativo, em que a reflexão se faça sempre presente. E isso será realidade quando a educação em nosso País for prioridade e todos os envolvidos, em todos os níveis e instâncias, pensarem e agirem coletivamente.

De minha parte, espero, a partir das reflexões aqui suscitadas, contribuir para a construção de um projeto de ensino prático-reflexivo que não fique apenas no âmbito do discurso da teoria.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. *A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP ao leitor construído em aulas de leitura*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.(Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. *Produção e socialização do conhecimento*. Reunião da SBPC, 48, 1996, São Paulo. Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC, PUC/SP.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.