

A composição da identidade profissional de professores durante o processo de alterações em um curso de licenciatura: Algumas reflexões.

The composition of the professional identity of teachers during the process of changes in one licentiate course: Some reflections.

Resumo

O presente trabalho pretende contribuir com algumas reflexões a respeito da importância da identidade profissional no contexto da profissionalização docente, articulando elementos teóricos de autores como Contreras, Tardif e Lessard com elementos percebidos no contexto de pesquisa de um grupo de professores formadores que atuaram nas discussões para uma proposta alternativa de projeto político pedagógico para um curso de licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Metodologicamente o trabalho utiliza o software Atlas.ti para análise parcial dos dados coletados por meio de entrevistas com os professores, facilitando a visualização de redes entre os códigos atribuídos em determinada etapa do trabalho com trechos das falas dos professores. Foram observados elementos de identificação, como a valorização da construção coletiva das propostas de curso e uma decorrente motivação para a prática, além da necessidade do estabelecimento de uma identidade profissional, por parte de alguns professores, ao sinalizarem o desejo de estabelecer elementos metodológicos e estruturais que sejam adotados por todos.

Palavras chave: Formação de professores, profissionalização, identidade, integração.

Abstract

This work intends to contribute with some reflections about the professional identity of the teacher, relating some ideas brought by authors like Contreras, Tardif and Lessard with elements perceived in the context research of a group of professors who participated in the discussions for an alternative proposal of political pedagogical project for a degree course in Exact Sciences of the Federal University of Pampa (UNIPAMPA), with innovative curricular elements. Methodologically the work uses the Atlas.ti software for partial analysis of data collected through interviews with teachers, facilitating the visualization of networks between the codes assigned in a certain stage of the work with excerpts from the teachers. Identification elements were observed, such as the valuation of the collective construction of the course proposals and also the need a professional identity on the part of some teachers when signaling the desire to establish methodological and structural elements that are adopted by all.

Key words: Teacher training, professionalization, identity, integration.

As contribuições do presente trabalho são advindas de pesquisa em andamento com professores formadores do Curso de Ciências Exatas e da Terra do Campus Caçapava do Sul da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que passou por significativas alterações em seu projeto pedagógico a partir de propostas que emergiram das discussões de parte do corpo docente e das necessidades de adequação aos elementos legais exigidos pelo Ministério da Educação (MEC) que culminaram em uma estrutura que busca, dentre outros objetivos, fomentar a interdisciplinaridade.

O objetivo do trabalho é destacar a importância da formação da identidade ao longo do processo de formação na ação docente (a prática docente). Isto é, busca-se lançar um novo olhar sobre a formação vivenciada pelos próprios professores formadores quando, por ocasião de mudanças estruturais nos cursos onde atuam, são desafiados a desenvolverem outras habilidades para além de sua formação inicial e exercerem sua autonomia e senso crítico. Destaca-se ainda que tais situações apresentam potencialidades, como a identificação dos docentes como participantes ativos das propostas e também perigos como a responsabilização excessiva dos mesmos.

Diante dos discursos dos docentes sobre as propostas e problemáticas surgidas, buscamos articular os elementos de identificação com o curso (ou não) apresentados por alguns docentes, embasando-os com o referencial teórico, tanto com a questão da identidade quanto do profissionalismo docente, porém, mais do que trazer conclusões definitivas, o que se deseja é fomentar a reflexão e o diálogo sobre tais questões no âmbito da formação de professores, compreendida como um processo contínuo.

Formação e profissionalização docente no Ensino de Ciências no Brasil: Breve histórico.

A formação de professores como tema de pesquisas no Brasil não acompanha o marco inicial das pesquisas em educação, que é representado pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ocorrido em 1937; pois, após sua criação sucederam-se alguns períodos marcados por tendências específicas de pesquisas, iniciados na década de 40, com valorização de temáticas psicológicas e modelos avaliativos. Também nesse período intensificou-se a produção científica atrelada ao crescimento industrial brasileiro (GOUVEIA, 1971).

A profissionalização docente nesse período destacou-se pelo papel do professor de Ciências como mero executor de tarefas estritamente controladas, tendo seu modelo tecnicista reforçado através da crença da neutralidade dos conhecimentos que se perpetuou até o início da década de 80, gerando algumas problemáticas como a concepção conteudista dos currículos e a dicotomia teoria/prática. (VIANA, 2004).

As décadas de 60 e 70 apresentaram períodos de avanço de algumas pesquisas sociológicas e culturais, porém também se destacou pelo desenvolvimento de pesquisas de natureza econômica, com ênfase na racionalização de recursos (inclusive as pesquisas de recursos humanos). Outros estudos apontavam ainda que o Magistério primário era uma atividade quase exclusivamente feminina, ocupando poucas horas do dia e geralmente associado às características missionárias como abnegação e paciência, apontando assim para fatores de desvalorização da docência. (GOUVEIA, 1971; PIMENTA, 2002).

Já no que se refere ao Ensino de Ciências, a produção científica mantinha-se separada da produção tecnológica e o desenvolvimento de pesquisas era quase que exclusivamente Estatal, contudo, o direcionamento de tais pesquisas era dirigido à comunidade internacional. Esse período foi marcado por intenso respeito à ciência pura, a qual, para apresentar soluções

objetivas deveria privar-se de perpassar as questões sociais. Foi empreendida também a valorização do Método Científico com passos pré-determinados nas atividades práticas, as quais pretendiam dar aos alunos condições de, ao vivenciarem problemas reais científicos, serem capazes de tomarem decisões, entretanto, ao final da década de 1970, desejando um rápido crescimento em curto tempo, o Ensino de Ciências experimentou a uma forte inclinação para as descobertas tecnológicas através de programas impactantes de governo como o “Educação em Ciência para a cidadania” e “Tecnologia e Sociedade” que possuíam por objetivo o desenvolvimento do país, entretanto não obtiveram o êxito esperado pela falta de articulação entre tais propostas e os processos de formação de professores em Ciências (KRASILCHIC, 1998).

Durante a década de 1980 a abertura da economia para os mercados internacionais interferiu diretamente no modelo de competitividade tanto na pesquisa quanto no ensino, instaurando-se assim a racionalidade utilitária, sobretudo na Universidade, onde o discurso se legitimou com ênfase no desenvolvimento de novas tecnologias e na inovação industrial. Somente nesse período é que efetivamente houve uma mudança sobre a visão do professor de ciências a partir do aprofundamento das teorias construtivistas que preconizavam a atuação do professor não mais como mero transmissor de conteúdos, antes como orientador do processo de ensino-aprendizagem (DO NASCIMENTO ET AL, 2010).

Em meados da década de 1980 despontaram também as pesquisas que valorizavam os aspectos críticos e reflexivos tanto de alunos quanto de professores sobre suas realidades sociais e a necessidade do desenvolvimento da crítica para se pensar a transformação social a partir da educação em detrimento das teorias ativistas (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1990).

A partir da década de 1990 tornou-se inevitável o questionamento da articulação existente (ou não) entre ciência, tecnologia e sociedade trazendo à tona a complexidade do cenário de incerteza diante do que estamos expostos ao nos percebermos como produtores de conhecimentos que acabam por não atender aos anseios e necessidades da maioria da população. Tal modelo de produção de conhecimento associa o crescimento econômico à maior produtividade e ao crescente consumo dos cidadãos. (MACEDO, 2004 *apud* DO NASCIMENTO ET AL, 2010).

Outro período marcante para o cenário educacional brasileiro foi aquele entre a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 que fora marcado por uma intensa luta dos professores rumo à profissionalização da carreira docente e que pouco a pouco deslocava a luta apenas por melhorias salariais para as condições necessárias ao trabalho docente, o que tornou o papel do professor extremamente relevante para o processo de democratização da sociedade, impactando a construção da identidade docente e, transformando o país num terreno fértil para as contribuições de autores como Nóvoa, Schön, Giroux e Contreras. (PIMENTA, 2002).

Identidade e profissionalismo docente.

A identidade pode ser compreendida como o conjunto de características físico-psicológicas e socioculturais, pessoais que tornam um indivíduo singular, entretanto, para um grupo específico, como uma categoria profissional, essas características devem ser observadas como aquelas que são comuns à maioria de seus membros; em particular na docência, deve-se rejeitar uma visão da mesma como uma atividade secundária à “missão” evangelizadora, característica histórica da docência no Brasil (FILHO E BENDINELI, 2016).

Enxergando a docência como trabalho docente e traçando um panorama da realidade mundial sobre o mesmo, Tardif e Lessard (2005, p.50) sinalizam que existe um status vinculado ao

trabalho docente, “(...) que remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social (...)”. Dessa forma, antes mesmo de centrar-se na questão da identidade é necessário compreender que a construção da identidade profissional do professor é uma questão das mais complexas possíveis, visto que envolve por um lado, elementos do que se entende ou deseja-se como profissionalismo e por outro lado, elementos da subjetividade e saberes próprios (inclusive os da prática) desse professor.

Embora existam algumas definições para profissionalismo ou profissionalização, assumimos a seguinte definição:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. TARDIF E LESSARD (2005, p.27)

Assim, podemos perceber claramente que antes de tudo, a profissionalização refere-se a uma questão de poder, não apenas do poder de ação, mas também o poder de reflexão sobre essa ação; de decisão, mudança e controle sobre uma dada categoria. Assim, a profissionalização carrega consigo questões as mais variadas possíveis que abarcam desde os requisitos mínimos legais para atuação, passando pelas condições de trabalho e a desvalorização da carreira, processo esse no qual se identifica a crescente racionalização do mesmo, conforme pode ser evidenciado a seguir:

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas (...). Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. CONTRERAS (2002, p.36)

Diante dessa perda de controle sobre o próprio trabalho (isto é, entre seu planejamento, execução e reflexão), cabe ainda salientar que em alguns casos, esse aumento de atribuições técnicas pode ser reconhecido pelos profissionais como o aumento de suas competências profissionais, o que ocorre, sobretudo mediante um processo de reivindicação, por parte dos professores, de um “status profissional” que distancie a proletarização do trabalho docente da proletarização da classe trabalhadora, o que se apresenta como uma das ambiguidades do profissionalismo que não necessariamente apresente melhorias para o trabalho docente.

A estruturação da profissionalização, em particular pela teoria dos traços, surgiu junto da psicologia e que, na educação diferentemente de outras profissões, a descoberta de novos campos de especialização universitária não se apresentam como uma evolução no desenvolvimento profissional da docência, mas são identificados pelo surgimento de grupos profissionais diferentes, que exercem funções de controle e geram uma influência que ultrapassa a comunicação de suas descobertas. (CONTRERAS, 2002).

Nesse viés, e ainda sobre o profissionalismo, trazido por Tardif como “paradoxal”, existe uma série de garantias e pressupostos a serem cumpridos quando se pensa na profissionalização do ensino, pois uma vez estabelecido um corpo de profissionais “Isto significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares” (TARDIF, 2014, p.248), o que contraria os mecanismos de controle por outros grupos profissionais tão comumente utilizados na educação como campo de conhecimento.

O autor vai além e sinaliza que o que vivemos pode ser reconhecida como a crise do profissionalismo e indica que existem algumas instâncias dessa crise como o poder que pode ser exercido pelos profissionais e a confiança que sua “clientela” deposita ou não em uma categoria de profissionais. Ele salienta ainda que em última instância a crise refere-se à ética profissional e aos valores que devem orientar a prática profissional, sobre a qual considera que “Se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios” (TARDIF, 2014).

Diante dessa ambiguidade imposta, a de que existe uma identidade profissional da docência, controlada e imposta por grupos externos, Contreras (2002, p.67) considera que “a profissionalização atua como um modo de garantir a colaboração sem discutir os limites de atuação” o que compromete seriamente a autonomia do professor e o papel do professor como protagonista não só de sua ação, mas também da reflexão dos objetivos do ensino para além do domínio de técnicas.

Partindo da importância do professor como sujeito do processo de ensino, coloca-se como relevante a questão da subjetividade do mesmo que é parte integrante de sua identidade, bem como sua história de vida, sua formação (incluída aí sua prática) e os saberes docentes construídos ao longo de sua atuação. (FILHO E BENDINELI, 2016).

A necessidade de uma identidade está intimamente ligada ao fato de que em muitos relatos, os professores revelarem que a formação inicial não é suficiente, pois o conhecimento profissional está relacionado não somente aos conhecimentos da formação inicial, mas também são transformados pelas experiências vivenciadas na prática e também pela ênfase dada a certos conhecimentos na formação continuada. Sendo assim, a formação de professores exige uma criticidade em relação às suas experiências pessoais, concepções e crenças e a forma como concebe a educação bem como em relação à instituição onde atua e à forma que tal instituição concebe o ensino e a educação em si (FILHO E BENDINELI, 2016); essa criticidade está ligada em parte à formação e também à subjetividade do professor, o que fora negligenciado por muito tempo e precisa ser colocado no centro de interesse das pesquisas, pois “(...) interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais” (TARDIF, 2014, p.228).

Assim, buscamos nos discursos dos docentes entrevistados indícios dessas relações de poder e também da identificação com o curso, que em teoria, é fruto da construção coletiva do grupo a partir das discussões do mesmo.

Metodologia e uso do Atlas.ti

A pesquisa original que caracteriza-se como qualitativa e se utiliza como instrumento de coleta de entrevistas individuais e como instrumento de análise a Categorização Temática, apoiada na Análise de Conteúdo de Bardin e na utilização do software Atlas.ti como facilitador de algumas etapas do processo de Categorização.

A categorização temática é organizada por etapas como a Organização da Análise (Pré-Análise, seleção de documentos, exploração do material, tratamento dos resultados, levantamento de hipóteses); a Codificação (que compreende a escolha de unidades de registro, regras e análises qualitativas ou quantitativas) e a Categorização em si. Na pré-análise são analisados os documentos e levantadas as hipóteses de trabalho, incluindo a “leitura flutuante” e a escolha das unidades de registro a serem utilizadas na codificação e

categorização do material (BARDIN, 2011). As categorias podem ser pré-definidas ou emergirem da própria análise do material, como no caso deste trabalho, em que as categorias foram identificadas a partir do discurso dos professores.

Considerando a especificidade do método, o suporte do software Atlas.ti torna-se relevante para a análise, pois o mesmo possui flexibilidade para ser empregado em diversos tipos de pesquisa, sendo mais bem aproveitado em pesquisas qualitativas e subjetivas (WALTER e BACH, 2009), dessa forma, algumas etapas ocorreram por meio de utilização do software.

Dentre os diversos elementos constitutivos do ambiente do Atlas.ti, destacam-se os seguintes: A Unidade Hermenêutica (H.U) é constituída de um ambiente no qual é possível carregar um ou mais documentos primários (no nosso caso, as transcrições das entrevistas); onde é possível associar à determinados trechos relevantes do documento = citações (quotes/quotation) uma palavra, termo ou expressão = códigos (codes).

Abaixo, temos uma imagem que exemplifica a interface do software e nos permite identificar os principais elementos constitutivos do mesmo:

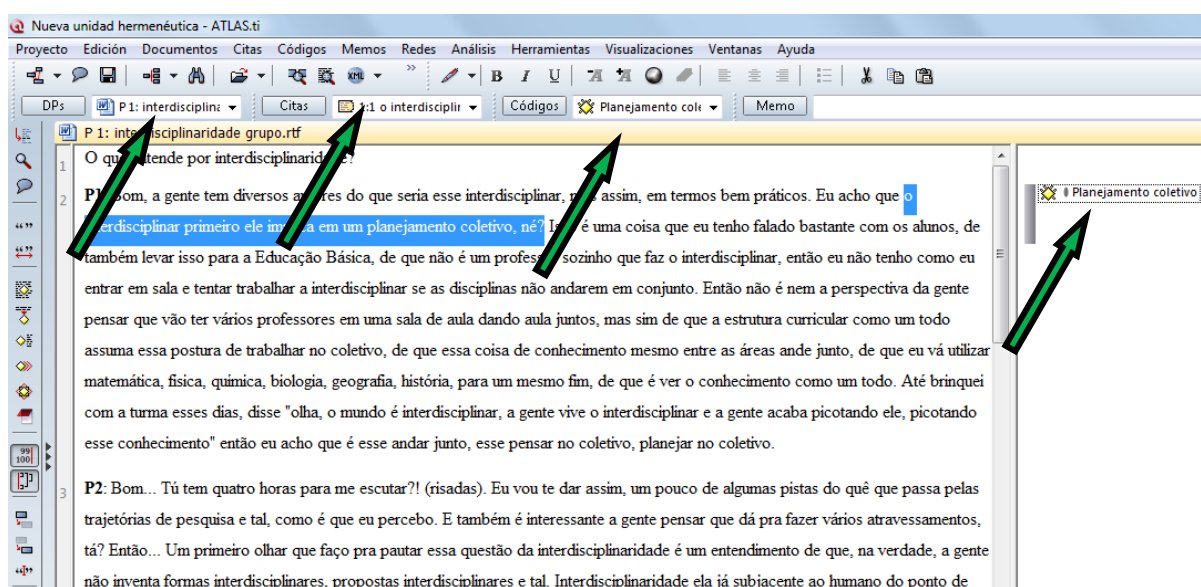


Figura 1: Interface do Atlas.ti e principais elementos.

Acima podemos visualizar uma tela padrão do Atlas.ti (MUHR, 2001) onde estão sinalizados: a primeira seta à esquerda, que identifica o documento origem sobre o qual se deseja codificar, neste caso, a transcrição de uma das entrevistas. A segunda seta à esquerda identifica o trecho selecionado livremente do texto ao qual se pretende associar um código (observe que é o mesmo trecho marcado na transcrição), identificado como *cita*, que corresponde à citação selecionada. A terceira seta central corresponde ao nome do código atribuído pelo autor no momento da codificação, este mesmo código aparece integralmente na lateral direita.

O software em questão permite ainda, além da codificação, a criação de famílias e ainda o estabelecimento de relações entre os elementos do mesmo, como relacionar códigos com outros códigos ou códigos com citações e ainda a geração de redes semânticas entre os códigos. Por tratar-se de trabalho ainda em desenvolvimento, as análises parciais serão explicitadas a partir das relações entre tais elementos, identificadas nos discursos dos docentes, obtidas após as codificações das transcrições das entrevistas.

Resultados Parciais

A coleta de dados foi realizada com 5 (cinco) professores formadores do total de 20 (vinte) professores do curso, os quais possuíam distintas formações na área de Ciências, como pode ser verificado na tabela a seguir:

| Professor entrevistado | Formação (graduação) | Formação (mestrado) | Formação (doutorado) |
|------------------------|--|--------------------------------------|--|
| Professor 1 | Licenciatura em Física | Mestrado em Educação | Concluinte no Doutorado em Educação Tecnológica. |
| Professor 2 | Licenciatura e Bacharel em Física | Mestrado em Educação | Doutorado em Educação |
| Professor 3 | Licenciatura em Ciências e Matemática. | Mestrado em Educação | Doutorado em Educação |
| Professor 4 | Licenciatura em Matemática | Mestrado em Modelagem Computacional. | Doutorado em Educação e Ciências- Currículo (cursando) |
| Professor 5 | Licenciatura em Química | Mestrado em Química Inorgânica. | Doutorado em Educação em Ciências (concluído em 2014) |

Tabela 1: Perfil formativo dos entrevistados.

Apesar de a pesquisa original possuir como objetivo o estabelecimento de categorias, e, ser esta a última etapa da análise, alguns elementos que podem ser compreendidos como análises parciais do material obtido e centraremos as mesmas em explicitar algumas relações obtidas no processo de codificação e levantamento de hipóteses, com o suporte do software, como a seguir. Após a codificação, foi possível identificar alguns elementos correspondentes à questão da identidade profissional na fala de alguns dos docentes, que foram agrupadas junto de códigos inicialmente atribuídos:

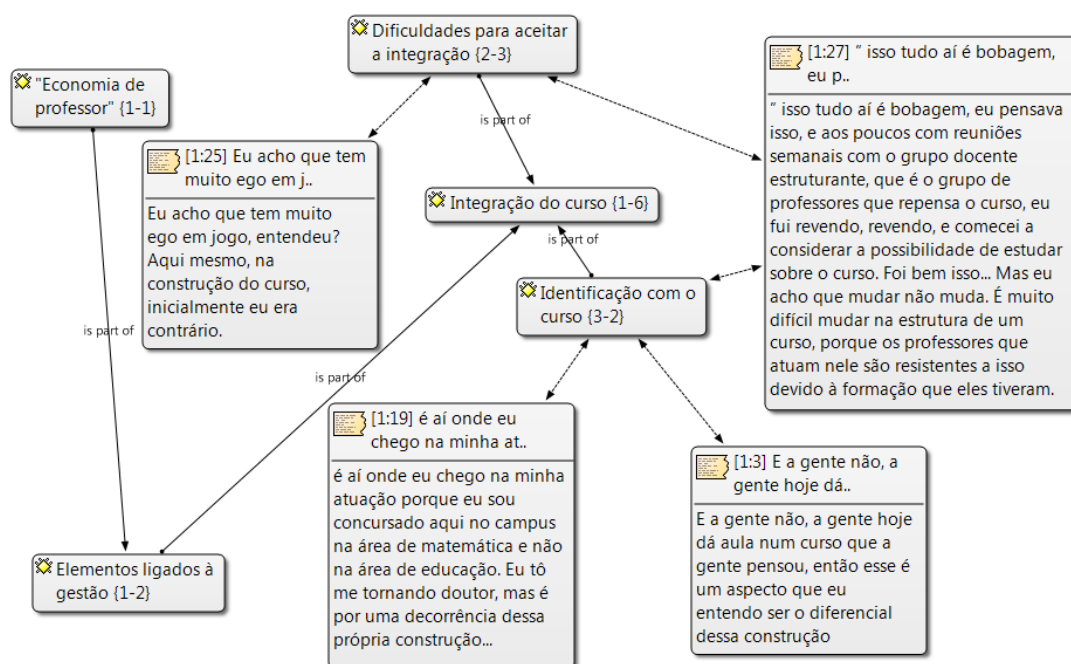


Figura 2: Relação entre códigos e citas-P4.

Algumas questões foram abordadas, como a relação de poder envolvida na atribuição do docente em participar de maneira mais direta nas discussões que promoveram as mudanças no curso, que desponta como um elemento de fortalecimento do vínculo criado pelo docente, gerando até mesmo o desejo de se aprofundar nas questões discutidas através do ingresso do mesmo no doutorado, que segundo ele resultou da construção da proposta.

Outra questão bastante relevante foi a expectativa de mudanças em relação à estrutura dos cursos de licenciaturas, na qual o docente mostra-se realista e compreende que apesar da identificação (contribuindo para a formação da identidade) como importante, revela que a formação fragmentada dos próprios professores somada à estrutura acadêmica (também fragmentada) de algumas instituições favorecem a resistência dos docentes às propostas inovadoras (ou ao menos às discussões para tentativas nesse intuito), reconhecendo inclusive que ele próprio se mostrou contrário de início, pois apesar de identificar objetivos didáticos na proposta, identificou também elementos de gestão que previam por exemplo, “economia de professor” em sua concepção, o que foi identificado por ele, como na facilidade de alocar professores nos estágios independente de sua formação à nível de licenciatura, o que não seria viável caso a mudança do curso previsse a criação de três licenciaturas independentes, por exemplo.

A contribuição principal se apresenta, segundo ele, não exatamente pelo fato do curso ser uma proposta diferente (ou inovadora) ou mesmo do estabelecimento de uma metodologia estruturada, mas, principalmente no protagonismo dado a cada professor participante do processo, dando aos docentes a oportunidade de ter vez e voz para possibilitar novas formas de atuação dos mesmos.

Algumas outras relações foram identificadas na fala de outro professor, como é possível visualizar a seguir:

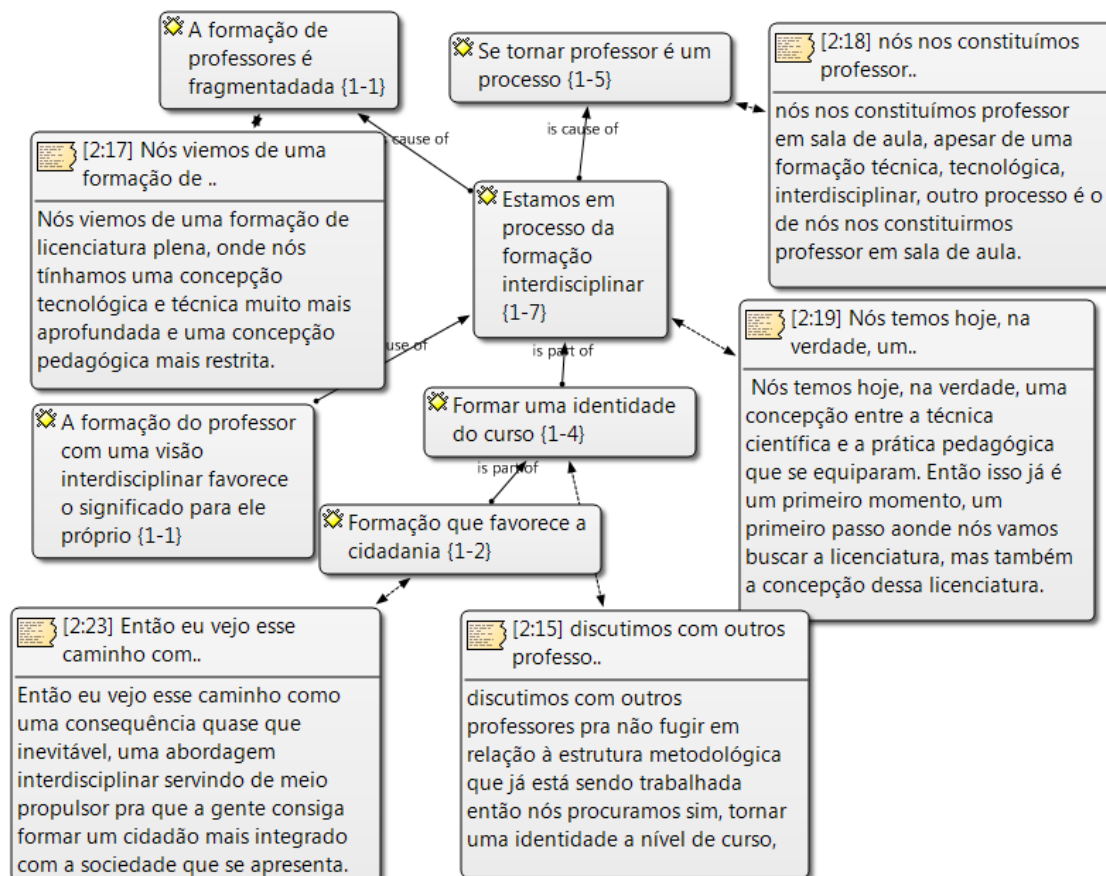


Figura 3: Relação entre códigos e citas – P5.

Outro docente identifica que apesar de existir uma formação inicial do professor, é na prática e, por meio de um processo que se constitui (e que se reconhece como) professor, e que, também na formação de identidade do próprio curso, por ser uma licenciatura, encontra-se o significado tanto para o professor formador, que deseja buscar a construção de uma possibilidade de atuação diferente quanto para o aluno, que futuramente tornando-se professor poderá impactar a sociedade, com uma formação mais cidadã.

Ele é enfático ao salientar que é em sala de aula que se constitui professor e que, apesar da fragmentação entre os conhecimentos no processo da formação inicial de professores, é possível promover avanços por meio da integração dos conhecimentos para se obtenha uma formação mais cidadã. Além disso, é evidenciada uma preocupação por parte do professor em que os outros docentes se alinhem metodologicamente às propostas para que se tenha uma identidade profissional estruturada, o que sinaliza a necessidade do reconhecimento da categoria como profissional que possuem certo controle sobre suas ações.

Considerações Finais

Apesar do contexto específico do trabalho puderam ser evidenciadas algumas tendências na formação de professores que apontam para a problematização da profissionalização da docência, a necessidade por parte dos docentes de perceberem-se também protagonistas das propostas e discussões a respeito da formação em que estão implicadas suas práticas, bem como suas limitações, possibilidades e acima de tudo, seus objetivos para além da pura e simples aquisição do conhecimento técnico.

Essa necessidade de compor uma identidade profissional, a partir de suas crenças ou mesmo a partir das construções coletivas se alinha com o que traz Tardif e Lessard (2005, p.50) quando sinalizam que “o trabalho da composição de uma identidade pertence cada vez mais ao docente, individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição escola, como ocorrera em outros tempos”. Dessa forma, torna-se importante tanto na formação inicial quanto na formação continuada a abordagem das questões ligadas ao profissionalismo e à identidade profissional docente, pois para além do simples autoconhecimento tais elementos interferem diretamente na ação docente no sentido de valorizar também na atuação a identidade dos alunos, suas crenças e habilidades colaborando para uma formação que busque romper com a fragmentação de conhecimentos e garantir profissionais mais conscientes de seus papéis enquanto atores primordiais nos processos de ensino-aprendizagem.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

DO NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá; DE MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, 2010.

FILHO, A.M; BENDINELI, L.S.A. A construção da identidade profissional do professor. In: **Formação de professores: Teorias e Pesquisas em Educação de Ciências e Matemática**. Curitiba: CRV, 2016. p. 71-82.

GOUVEIA, A.J. A pesquisa Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n.1, (2013).1971, p. 1-48. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1795>.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987

MACEDO, E. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento**: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004, p. 119-153.

MUHR, T. *ATLAS.ti. Scientific Software Development*. Berlin, 2001.

PIMENTA, S G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIANNA, I. O. A. **A formação de docentes no Brasil**: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004, p. 21-54.

WALTER, S. A. BACH, T.M. **Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola**: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. In: *Anais Seminários em administração*. São Paulo: FEA/USP, 2009. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/820.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2016.