

Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades

Catiane Mazocco Paniz*

Deisi Saigo Freitas**

Resumo

Os cursos de formação de professores devem considerar a necessidade de que os professores compreendam os conteúdos de sua área de conhecimento e saibam como ensiná-los a alunos diversos. Dessa forma, os docentes necessitam tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar suas práticas em sala de aula e construir práticas novas, viáveis e significativas para os alunos. No presente trabalho o objetivo foi discutir o tema formação de professores e uma possibilidade de reflexão da prática docente por meio de um instrumento que chamamos Diário da Prática Pedagógica, que pode ser uma possibilidade para favorecer a reflexão e discussão sobre as práticas docentes, tanto em períodos de estágio como já na atuação do professor em exercício.

Palavras-chave: formação de professores, Diário da Prática Pedagógica, estágios profissionais.

Training of teachers and personal records: limits and possibilities

Abstract

The teacher education programs should consider the need for teachers to understand the contents of your area of expertise and know how to teach them to essentially diverse students. So, teachers need time and significant opportunities for learning, so that they may rethink their practices in the classroom and build new practices, viable and meaningful to students. In this work the objective was to discuss the theme of teacher education and a chance for reflection upon teaching practice through a instrument called Teaching Practice Journals, which may be a possibility to encourage reflection and discussion about teaching practices, both for pre-service and in-service teaching experiences.

Keywords: teacher education, daily pedagogical practice, student teaching.

* Professora do Instituto Federal Farroupilha/São Vicente do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Centro de Educação, Rio Grande do Sul, Brasil.

A formação de professores como necessidade já foi preconizada por Comenius, no século XVII, mas a questão exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular (SAVIANI, 2009). No Brasil, a questão da formação dos professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular.

Hoje, é claro, a formação de professores tem necessidades diferenciadas, pois na sociedade brasileira atual, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais, que respondam à necessidade de afeto dos alunos, que resolvam os problemas de violência, das drogas e da indisciplina, que preparem melhor os alunos para as áreas da Matemática, de Ciências e Tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade, que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas, que sejam os regeneradores das culturas perdidas com as desigualdades, que gerenciem as escolas com parcimônia, que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse sentido, a profissão docente não pode mais ser reduzida ao domínio das disciplinas e da técnica para transmiti-las. O professor necessita lidar com um conhecimento em construção e não mais imutável, que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares.

Nesse sentido, a formação de professores necessita mudanças para ser capaz de dar conta de tal demanda. Isso é facilmente percebido nos discursos cada vez mais frequentes, na área da educação, sobre formação continuada e desenvolvimento profissional.

Aprender a ser professor, num contexto como esse, não é, portanto, tarefa que se conclua facilmente. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. O modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica não dá mais conta da educação atual, ela deve ser vista como um *continuum*, um processo para a toda vida profissional, baseada num modelo reflexivo. A reflexão pode promover nexos entre formação inicial e continuada e experiências vividas.

Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades

De acordo com Mizukami e colaboradores (2002), um professor reflexivo tem o dever de dar valor à confusão cognitiva e a sua própria confusão. “Ele deve aprender com seus próprios erros sem se constranger”. A reflexão implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção e paixão que, além dos conhecimentos, requer atitudes.

Entendemos que os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social devem estar presentes já na formação inicial, por meio de diferentes experiências, gerando uma atitude interativa que conduza a discussões e atualizações permanentes.

Na formação continuada devemos buscar caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.

As formações iniciais e continuadas devem abranger aspectos da diversidade cultural, étnica e questões de gênero, que hoje são praticamente ignoradas na formação docente. Dessa forma, é importante articular aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e étnico-culturais.

O docente desejado domina os saberes, os conteúdos e as pedagogias próprias de seu âmbito de ensino; provoca e facilita aprendizagens, assumindo sua missão não em termos de ensinar, mas de fazer com que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 2006).

Os professores (e suas organizações) são vistos muitas vezes como obstáculos e como “insumo caro” ao tempo em que depositam grandes esperanças no livro-texto, e as modernas tecnologias, a educação a distância e as propostas de autoaprendizagem e avaliação são vistas como respostas mais custo-efetivas e rápidas do que o investimento na formação docente, pensadas já não só como complementos, mas como substitutos do trabalho docente. De fato, a tendência já não é somente a desprofissionalização, mas também a exclusão dos docentes (TORRES, 1999, p.103).

Uma dificuldade para uma formação docente reflexiva é a dicotomia entre saber as matérias, os conteúdos/saber pedagógico, com a tradicional separação entre ambos e a primazia de um sobre outro, em vez do reconhecimento da inseparabilidade de ambos os saberes em uma boa formação docente e um bom ensino. Não podemos exigir dos docentes práticas que não veem na própria formação.

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra de certezas presentes na prática, com a resignificação de crenças e concepções. É preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas; abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar, pois aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros (COLE; KNOWLES, 1993).

De acordo com Mizukami (2002), estudos sobre professores têm indicado que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprender a ensinar é um processo e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática.

A reflexão da prática docente pode oferecer aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas.

Escrever sobre acontecimentos da sala de aula, fazer inferências e análises pode oferecer aos docentes a oportunidade de objetivar suas teorias e práticas implícitas.

Considerar o que pensam e sentem os professores é fundamental para uma formação de qualidade. Para Cocharan-smith e Lyte (1990, p. 2, apud SPARKS-LANGER, 1992, p. 151)

[...] o que está perdido a partir da base do conhecimento para o ensino são as vozes dos professores, as questões que eles colocam, as formas como eles usam, a escrita e a fala intencional em suas vidas profissionais, os quadros interpretativos que usam para compreender e melhorar suas práticas de sala de aula.

Hatton e Smith apud Mizukami (2002), também analisando processos de formação inicial de professores reflexivos, identificaram quatro tipos de processos: redação descritiva, descrição reflexiva, reflexão dialógica e reflexão crítica.

A redação descritiva, em sua essência, não é considerada reflexiva, pois apresenta apenas registros de eventos ou de exemplos relatados na literatura e não contém elementos que ofereçam razões ou justificativas para a ocorrência do que é relatado.

Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades

A descrição reflexiva, além de considerar eventos, apresenta elementos que fornecem justificativas – de forma descritiva – para sua ocorrência, as quais são baseadas frequentemente em julgamentos pessoais ou em literatura sobre alunos. A reflexão dialógica consiste em um tipo de discurso consigo próprio, em uma exploração das possíveis razões para os fatos indicados. Neste tipo, de reflexão o professor faz julgamentos qualitativos e apresenta possíveis alternativas para explicar os fenômenos. E por fim a reflexão crítica, que envolve argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos, levando em conta o contexto histórico, social e/ou político mais amplo. De modo geral, essa reflexão apresenta uma preocupação de que as ações e os eventos não sejam apenas localizados e explicados por múltiplas perspectivas, mas localizados e influenciados por contextos históricos e sociopolíticos diversos.

Os cursos de formação de professores devem considerar a necessidade de que os professores compreendam os conteúdos de sua área de conhecimento e saibam como ensiná-los a alunos diversos. Dessa forma, os docentes necessitam tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar suas práticas em sala de aula e construir práticas novas, viáveis e significativas para os alunos.

McDiarmid (1995) destaca duas dimensões importantes na aprendizagem de novos papéis e de práticas educacionais diante das exigências sócio-históricas: tempo e espaço mental. Por espaço mental o autor entende oportunidade para os professores se afastarem de suas salas de aula – tanto mental quanto fisicamente, para desta forma, refletirem sobre seu trabalho. Tempo e espaço mental podem possibilitar o envolvimento no processo de mudanças.

As propostas de formação inicial e continuada, além de oferecerem os já conhecidos cursos, seminários, aulas de atualização, devem incluir, de acordo com Leitão (2004), condições que possibilitem formas de organização dos próprios professores em cada unidade educativa, em um processo de autoformação partilhada, possibilitando a reflexão das suas práticas, o aprofundamento de questões relacionadas ao ensino e a profissão, o exercício da crítica e da criatividade, etc.

Não há garantia de que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de Metodologia do Ensino ou numa disciplina de Didática, construa saberes sobre a docência ou produza um bom professor (OLIVEIRA, 2005). Mas, acreditamos que um curso de formação inicial pode, sim, fornecer subsídios e possibilidades para que os professores reflitam, discutam e tragam à discussão seus medos, saberes e experiências sobre a educação, enfim, que possibilite seu desenvolvimento profissional.

Pesquisas apontam para a importância do desenvolvimento profissional do sujeito professor visando uma transformação de sua prática pedagógica. Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua

formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm defendido a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional.

O professor não pode ser visto como uma enciclopédia, mas como um intelectual que entende de forma histórica e evolutiva os processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007).

O ensino deve buscar o desenvolvimento da compreensão no aluno e para isso os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser apresentados de forma interconectada. O professor deve ter conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção. Deve transmitir aos alunos a incerteza dos processos de busca quanto à utilidade e à temporalidade dos resultados da investigação humana (FLODEN; BAUCHMAN, 1990). Para isso acontecer, a formação de professores deve não apenas centrar-se na formação específica de cada disciplina, mas também na história e na filosofia da ciência. Além disso, como diz Shulman (1989), o professor deve incorporar o conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas de forma que o aluno realmente compreenda.

O trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática, conhecimentos dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades, conhecimento de diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidades na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008).

De acordo com os autores citados anteriormente a profissão docente é fundada sobre uma inevitável responsabilidade ética para com os jovens que ela assume, num contexto no qual fenômenos como o empobrecimento, a exclusão dos modelos de autoridade, assim como uma certa dualização das sociedades deverá ser confrontado. De acordo com eles, se a estrutura do trabalho evolui muito desde a virada do século, ainda existem hoje mais e mais excluídos, desempregados e dependentes da assistência social, jovens sem trabalho e sem futuro. A sociedade do saber parece querer estruturar-se marginalizando e excluindo da sua dinâmica de crescimento uma porção importante da população, e notadamente uma parte importante das jovens gerações (TARDIF; LESSARD, 2007).

Dessa forma, tanto formação inicial como a continuada devem possibilitar discussões e reflexões sobre possíveis situações que podem ser encontradas nas salas de aula; possibilitar também aos estagiários e professores

Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades

a convivência em escolas com públicos e realidades diferenciadas, propondo situações problemas e possíveis encaminhamentos para elas.

Devido às potencialidades que a investigação dos problemas que envolvem a sala de aula parece ter na formação de professores reflexivos, diferentes estratégias têm sido adotadas no sentido de promover a reflexão da prática pedagógica.

Uma possibilidade para favorecer a reflexão e a discussão sobre as práticas docentes, tanto em períodos de estágio como já na atuação com professor titular, são as escritas ou as narrativas docentes.

Nesse sentido, uma experiência que estamos realizando desde 2007 na Universidade Federal de Santa Maria, com estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, é a utilização dos Diários da Prática Pedagógica (DPP), que é um instrumento no qual são escritas e narradas as aulas, planejamentos, impressões, problemas vivenciados em aula, enfim, acontecimentos do dia a dia escolar.

Existem outras denominações para este instrumento, conforme diversos autores: Diário de Aula (PORLÁN; MARTÍN, 1997; ZABALZA, 1994; 2004) e Diários de Itinerância (CANELHAS; NOGUEIRA, 2004). Este instrumento possibilita acessar os registros de planejamentos, as atividades e as reflexões dos professores.

No modelo de acompanhamento de estágio que realizamos, os estagiários utilizam o diário e o trazem para o encontro semanal com a professora orientadora do estágio. Então esse diário é lido e discutido, sempre procurando questionar os estagiários e fazendo com que pensem, repensem e reflitam sobre aspectos do seu plano de aula, suas atitudes, atitudes dos alunos e situações acontecidas em aula.

Nesta prática de redação, se aceita que o recuo venha mais tarde, ou seja, que se percebam “coisas” as quais não foram percebidas no momento da escrita. Dessa forma, se o diário não for relido, poderiam não ter consciência crítica dos acontecimentos. Pode-se, assim, distinguir o momento da leitura e o da releitura do diário. A leitura acontece no momento da escrita. Já na releitura aparece a questão do distanciamento, é o momento que é feita uma regressão do vivenciado e a possibilidade de fazer uma projeção para o futuro.

Em nossa pesquisa foi possível verificar que o diário funciona se for relido, discutido e realmente refletido. Dar seu diário para outro ler ajuda a progredir na reflexão, pois o outro pode dar-se conta de questões que não faziam sentido antes de reler e discutir.

A análise das informações obtidas foi efetuada a partir do material colhido através das entrevistas, da leitura dos diários e também das anotações, pensamentos e inferências realizadas durante o processo de investigação.

A partir da leitura e análise dos diários e das entrevistas, procuramos responder, no decorrer do trabalho, a alguns questionamentos:

- o diário auxilia na construção da reflexividade? Como?
- o diário é um recurso válido para ser utilizado na formação inicial de professores?
- o diário permite identificar crenças, concepções, representações e situações problemas enfrentadas pelos estagiários?

Nessa experiência de utilização dos diários, percebermos que os estagiários possuem dificuldades para escrever inicialmente, mas depois de algum tempo compreendem que este instrumento os ajuda a repensar suas aulas, suas concepções, crenças e posturas. A seguir podemos perceber este fato a partir do que escreveu uma das participantes da pesquisa.

No começo eu achei inútil, mas que coisa sem fundamento fazer um diário. Pra que se eu posso depois contar minhas aulas para a professora. Mas não, realmente ele tem uma função. Eu pretendo continuar usando (estagiário A).

Em outro relato, já podemos observar que a participante se deu conta que o diário pode auxiliá-la durante as aulas.

Durante o desenvolvimento do diário de classe, pude relatar todo o andamento das aulas, bem como a maneira que usei para desenvolver os conteúdos com os alunos (estagiário B).

Mesmo que a maioria dos participantes tenha gostado e concluído que o diário possa contribuir com a reflexão da prática, para alguns esse instrumento não possibilitou auxílio, pelo menos não até o momento. Talvez mais tarde, esses participantes percebam se ele ajudou ou não.

O DPP para mim eu acho que não funciona, porque eu nunca fiz isso na minha vida toda. Eu nunca tive diário de adolescente. Para mim ele nunca foi uma forma de refletir sobre minhas atitudes. Então não seria hoje que eu tinha que escrever (estagiário C).

Podemos inferir que a utilização dos diários na formação inicial é uma possibilidade interessante para que os estagiários iniciem o processo de reflexão da prática pedagógica, repensando desta forma suas crenças e concepções sobre o ensinar e o aprender. Mas com certeza não será um instrumento válido para todos.

Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades

Contudo, tendo esta experiência, os estagiários, quando estiverem, definitivamente em sala de aula como professores titulares já estarão inseridos no processo de reflexão da prática. Aí entra a formação continuada, que continua desenvolvendo a escrita, discussão e reflexão para que se tenha um trabalho efetivo. Dessa forma, os professores refletirão sobre as situações que acontecem na sala de aula e irão procurar formas de resolvê-las da melhor maneira, bem como aprofundar seus conhecimentos profissionais sobre as mesmas.

Zabalza (2004) afirma, e concordamos com ele, que a sala de aula é um espaço problemático, ou seja, um lugar onde continuamente aparecem situações diferenciadas em que o professor é obrigado a resolvê-las, problematizá-las e questioná-las. Assim, o ensino aparece como uma profissão carregada de dilemas ou, como afirma Zabalza, “espaços problemáticos” que não são resolvidos de forma simples, apenas aplicando métodos ou teorias. Isso requer do professor certa habilidade profissional para lidar com as situações que são apresentadas a ele. As habilidades para essas situações não são aplicação sistemática de modelos predeterminados ou técnicas padronizadas. Essas situações requerem o uso de habilidades, tais como a descoberta do problema e sua formulação, e a adaptação flexível de intervenções (ZABALZA, 2004).

Saí da aula me perguntando onde foi que eu errei para que os trabalhos fossem um fracasso. Será que o problema é só comigo ou os alunos têm uma parcela de culpa? Ainda não encontrei a resposta (estagiário D).

Nesta citação, por exemplo, o estagiário iniciou o processo de questionamento sobre as situações problemas que apareceram em sala de aula.

Quando os professores escrevem diários, passam da incidência em preocupações sobre o ensino (primeiramente, sobre problemas do aluno e/ou sobre problemas técnicos) ao questionamento de si próprios e dos contextos em que ensinam. Em outras palavras, passam de uma posição protetora a uma posição exploratória em relação à investigação sobre o processo de ensino (HOLLY, 1995).

Para o autor:

Os educadores que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita dos diários biográficos constitui-se em escrita sobre a vida, tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da his-

tória de uma vida, quer seja a sua própria ou a de outras pessoas. Uma das diferenças entre teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre as suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado. (HOLLY, 1995, p. 101)

A partir das narrações realizadas pelos estagiários nos seus diários, podemos perceber também a sua evolução, refletindo sobre a prática, admitindo seus erros, criando possibilidades de melhora e superando as frustrações e os problemas.

Eu estava com a expectativa de que a aula ia ser ótima. Foi a pior aula, monótona, chata e as transparências não adiantaram nada. Vou tentar passar um filme. (estagiário E)

Aprender a lidar com as frustrações é uma aprendizagem importante, ainda mais para uma estagiário que está no início do processo de construção profissional, pois as frustrações são comuns na vida dos professores ou de qualquer outro profissional e faz-se necessário compreender que elas vão acontecer e que podem ser superadas e transformadas em experiências futuras.

Através do DPP, os estagiários relataram os acontecimentos importantes vivenciados em sala de aula, seus problemas e dilemas encontrados neste processo de se conhecer como professor.

A partir da leitura e análise dos diários e também das entrevistas realizadas, percebemos que a utilização do diário na formação inicial pode sim auxiliar na reflexão da prática.

Mesmo que esta reflexão seja sobre questões estritamente de sala de aula, e não reflexões mais complexas, como as culturais, econômicas e sociais, é importante que se inicie esse processo de análise da própria prática.

Os estagiários e professores que já estão atuando encontram muitos problemas em sala de aula, os quais nem sempre estão preparados para resolver. É claro que não existe uma fórmula que resolva todos os problemas encontrados por eles. Mas, a formação inicial e continuada deve oferecer subsídios suficientes para que eles possam, pelo menos, questionarem-se, discutirem e procurarem resolver os problemas.

Enfim, o diário é um instrumento que pode contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas, pois, a partir dele, podemos identificar crenças, problemas, representações e teorias implícitas que os estagiários e os professores possuem, podendo desta forma ser uma alternativa a ser utilizada na formação inicial e continuada de professores.

Referências

- COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher developmente partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, 1993. p. 473-495.
- COCHARAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Research on teaching and teacher research: the issues that divide. **Educational Researcher**, v. 19, n. 2, 1990, p. 2-11.
- FLODEN, R. E.; BAUCHMAN, M. Philosophical inquiry in teacher education. In: HOUSTON, **Handbook of research on teacher education**. 1990.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, p. 79-110, 1995.
- LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processo de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. set./out./nov./dez. 2004 n. 27.
- McDIARMID, G.W. Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky Teachers. **National Center for Research on Teacher Learning**, NCRTL, 1995.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFScar, 2002.
- MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática**: perspectiva e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, V. F. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MOREIRA, J. C.; MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L. (Org.). **Pedagogia universitária**: campo do conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.
- PANIZ, C. M. **O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de Ciências Biológicas da UFSM**. 2007. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007.
- Pérez Gómez, A. I.: “Reinventar la escuela, cambiar la mirada”, **Cuadernos de Pedagogía**, núm. 368, Barcelona, 2007.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Catiane Mazocco Paniz – Deisi Saigoí Freitas

SACRISTÁN, G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHULMAN, L. S. Paradimas y programas de investigación em el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Em: WITROCK, M. C., La investigación de la enseñanza, **I. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós. 1989.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACIÓN SANTILLANA. Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. **Documentos em Debate**. Madrid, 1999, p. 99-112.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Correspondência

Catiane Mazocco Paniz – Rua 20 de Setembro, S/N – CEP 97420-000 – São Vicente do Sul – Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: catianemail@yahoo.com.br

Recebido em 02 de setembro de 2010

Aprovado em 17 de março de 2011