

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Ana Carolina Peixoto Medeiros

Instituto Federal de Pernambuco – IFPE

Doutora em Administração (UFPE). Professora do Departamento de Administração do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Campus Igarassu. Pernambuco. Brasil

. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3796-4535>

E-mail: ana.medeiros@igarassu.ifpe.edu.br¹

Pollyanna Pessoa de Lima²

Instituto Federal de Pernambuco – IFPE

Mestre em Administração (UFPE). IFPE, Campus Cabo. Pernambuco. Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9297-7092>

E-mail: pollyannapessoa08@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a construção do conhecimento profissional do docente em Administração, sob a perspectiva da epistemologia da prática, visando compreender essa formação para elevar a qualidade do ensino na área. Adota-se as visões de autores como Perrenoud, Nóvoa, Hofstede, Valente, Bordoncle, Contreras, Tardif, Lessard, Paquay, Gauthier, Schön, Zabala e Gadotti para fomentar diálogos teóricos. Utiliza-se o ensaio teórico como método de debate. A formação docente impacta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento humano, legitimando epistemologicamente o campo. A temática transversal é a aprendizagem, alinhada à "Qualidade na Aprendizagem" (Duarte, Entwistle, Biggs, Chaleta, Marton, Richardson, Rosário). Enfatiza-se a atuação formativa em ensino, pesquisa e extensão, considerando o novo design educativo em contextos acelerados e tecnológicos, superando formações hierárquicas tradicionais. Contribui para análises interventivas e novos olhares sobre a (trans)formação docente.

¹ Instituto Federal de Pernambuco – IFPE. Doutora em Administração (UFPE). Professora do Departamento de Administração do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Campus Igarassu. Pernambuco. Brasil ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3796-4535>. E-mail: ana.medeiros@igarassu.ifpe.edu.br

² Instituto Federal de Pernambuco – IFPE Mestre em Administração (UFPE). IFPE, Campus Cabo. Pernambuco. Brasil ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9297-7092>. E-mail: pollyannapessoa08@gmail.com

Palavras-chave – Conhecimento Profissional; Docência; Formação Docente; Saberes Docentes.

CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF TEACHERS IN ADMINISTRATION AT THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION

ABSTRACT

This article discusses the construction of professional knowledge for teachers in Administration, from the perspective of the epistemology of practice, aiming to understand this building process to enhance effective teaching quality in the field. It adopts viewpoints from key researchers such as Perrenoud, Nóvoa, Hofstede, Valente, Bordoncle, Contreras, Tardif, Lessard, Paquay, Gauthier, Schön, Zabala, and Gadotti to foster theoretical dialogues. The theoretical essay is used as a reference for discussion. Teachers' professional training significantly impacts teaching quality and human development, legitimizing the epistemological basis of this disciplinary field. The transversal theme is learning, aligned with "Quality in Learning" (Duarte, Entwistle, Biggs, Chaleta, Marton, Richardson, Rosário). It emphasizes formative action in teaching, research, and extension, considering the new educational design in accelerated, technologically modified contexts, overcoming hierarchical and encyclopedic training legacies. It contributes to interventional analyses and new perspectives on teacher knowledge construction.

Keywords - Professional Knowledge; Teaching; Teacher Training; Teacher Knowledge

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN ADMINISTRACIÓN EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN

RESUMEN

Este artículo discute la construcción del conocimiento profesional del docente en Administración, desde la perspectiva de la epistemología de la práctica, con el fin de comprender este proceso para mejorar la calidad efectiva de la enseñanza en el área. Se adoptan las visiones de autores relevantes como Perrenoud, Nóvoa, Hofstede, Valente, Bordoncle, Contreras, Tardif, Lessard, Paquay, Gauthier, Schön, Zabala y Gadotti para promover diálogos teóricos. Se utiliza el ensayo teórico como referencia para el debate. La formación profesional docente impacta considerablemente en la calidad de la enseñanza y el desarrollo humano, legitimando epistemológicamente este campo disciplinario. El tema transversal es el aprendizaje, alineado con la "Calidad en el Aprendizaje" (Duarte, Entwistle, Biggs, Chaleta, Marton, Richardson, Rosário). Se enfatiza la acción formativa en enseñanza, investigación y extensión, considerando el nuevo diseño educativo en contextos acelerados y tecnológicamente modificados, superando legados de formaciones jerárquicas y enciclopédicas. Contribuye a análisis interventivos y nuevas miradas sobre la (trans)formación docente.

Palabras clave: Conocimiento Profesional; Enseñanza; Formación Docente; Saberes del Profesor

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa nasce da reflexão, via experiência das autoras enquanto docente e técnica da área de Administração sobre a construção da profissionalidade do docente nesse campo científico. Os professores da área estão inseridos em vários contextos de atuação, desde o ensino, até a gestão. Atuam em projetos de extensão, pesquisa, comissões administrativas, ações de intervenção, projetos de natureza estrutural e pedagógicos.

Ao longo dos anos e das experiências vividas, nos deparamos com diversos conflitos enquanto docentes da área concebida como “gestão” no Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IF’s). Desde a ausência de professores especializados as demandas, até o direcionamento das nossas atividades a áreas totalmente distintas, apenas por “estar próximo do conteúdo em algum espaço de tempo”. Como lidar com demandas tão distintas? Como nós, professores de administração poderemos contribuir nesses contextos? A formação em administração suporta essas demandas? O ensino profissional reflete sobre as especificidades dessa formação em administração e seus direcionamentos? Que saberes docentes são requeridos? Como são aplicados? Há efetiva contribuição dos professores de administração nessas formações educacionais? Quais competências ou como se constroem essas competências para essa diversidade?

Possuindo uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais, os IF’s vivem uma crise de identidade institucional, uma vez que servem a muitas formações, com currículos distintos, diversas atribuições e vocações variadas. As antigas escolas profissionalizantes não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, *multicampi*, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. Como podemos perceber, as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária.

Apresentamos assim questões norteadoras para essa reflexão. A partir delas intentamos caminhar no objetivo de entender os caminhos da construção do conhecimento profissional do docente de administração na Educação Profissional, a partir das competências, dos saberes docentes e da formação continuada dos mesmos.

A epistemologia da prática, Schön (2000) permeia o sentido dessa pesquisa pois confere essência e significado aos sujeitos da mesma, bem como ao seu ambiente social. Os professores de administração dos IF's atuam com uma pluricurricularidade face às demandas da instituição em relação a oferta de vários níveis de ensino. Assim, ao mesmo tempo podemos atuar tanto no ensino básico, como técnico, tecnológico e superior.

A formação enquanto bacharel em Administração perpassa uma filosofia positiva (Comte) em sua totalidade. A ideia da sistematização dos conhecimentos via ciências naturais acaba por direcionar o corpus curricular e epistemológico em Administração. Dessa maneira, o acesso a outra forma de entendimento sobre o que seria "realidade" e "conhecimento verdadeiro" se não na perspectiva racionalista e positivista de Comte, é distante e não discutido como premissa. Ressalta-se aqui que esse entendimento está referenciado para formação na graduação em Administração.

Ao longo da atuação profissional como docente de Administração, vários universos foram se cruzando e entrecruzando, sobretudo a perspectiva da Construção Social que se fundamenta sob categorias como historicidade e criticidade.

Na prática da Administração nas empresas as técnicas, instrumentais e modelos são de grande importância. Usar técnicas que gerem resultados para uma produtividade melhor, é grande parte da atuação do administrador em qualquer tipo de organização. O entendimento da construção dessas técnicas, planos e estratégias de implementação é que demandam competências muito além de conhecimentos específicos da formação. O administrador atua no dia a dia, a depender do contexto de mercado, do tamanho da empresa, segmento, recursos financeiros, acesso a informação, pessoas capacitadas para colocar os planos em ação, monitorar, desenvolver. Ou seja, não existem receituários, prescrições que atendam da mesma maneira inúmeros contextos.

Como entender a construção da profissionalidade dos docentes de Administração nos IF's via saberes, competências e formação continuada, sem o contexto real das salas plurais vivenciados diariamente? Seria impossível? Daí a necessidade em estabelecer a relação ação-reflexão-ação.

É importante salientar que o campo desse estudo é relativizado pela transversalidade de perspectivas paradigmáticas. A Administração não possui uma epistemologia específica, os estudos administrativos trafegam sobre olhares multifacetados pois recaem sobre as diversas especializações da profissão de administrador, olhares muitas vezes polimorfos. As áreas são muitas, estratégia, marketing, finanças, governança, comportamento organizacional, e tantos outros. Cada recorte apresenta uma fundamentação que decorre de ciências específicas. Dessa maneira, ainda não possuímos uma argumentação profunda sobre os campos epistemológicos. A essência da administração vem sendo abordada sob perspectivas paradigmáticas como mencionado anteriormente, muito ainda, dependentes do trabalho seminal dos autores Burrell e Morgan (1979), na obra *"Sociological Paradigms and Organizational Analysis"*.

Os autores não adentram questões profundas e reflexivas sobre epistemologia, mas constroem uma análise sobre os paradigmas que sustentam as pesquisas em Administração. É possível afirmar que esse estudo é pioneiro nesse campo e promovem a abertura de discussões amplas sobre a carência de uma epistemologia específica na área, bem como as articulações filosóficas construídas para dar sustentação às pesquisas realizadas até então. Eles compactam o entendimento sociológico das produções científicas e demarcam quatro grandes paradigmas que, configuram e orientam a análise organizacional, sendo eles: o funcionalista, o humanista radical, o estruturalista radical e o interpretativo.

O desenvolvimento dos estudos e o fomento da Ciência da Administração carecem de estudos mais aprofundados sobre como conceber um entendimento da essência dialética entre os sujeitos e objetos desse campo de pesquisa. Como transitar em tantas perspectivas que se interligam sem considerar que todas respondem pela racionalidade técnica, ou funcionalista. Ou quem sabe, elaborar uma epistemologia que seja reflexo dessa pluralidade e reflita seus impasses sociológicos

e metodológicos. Ainda, por certo, há muito o que discutir, não obstante a instrumentalidade da Administração, com suas demandas produtivas, respondem ao menos pelo sentido pragmático da filosofia, e constituem um fazer experimental que se constrói pela tentativa e erro, via práticas sociais e organizacionais.

DESENVOLVIMENTO

Não é novidade discutir sobre a atuação dos docentes bacharéis na academia. Autores como Cunha (2004), Masseto (1998) e Tardif (2002) reforçam essa análise apontando a necessidade de repensar sobre essa atuação e a ausência de uma formação didático-pedagógica adequada.

A profissão exige uma formação especializada e formalizada como dizem Bourdoncle (1991), Tardif e Gauthier (1999). Essa formalização é realizada via disciplinas científicas de modo geral, mas, sobretudo, via experiência da prática relacionada às ciências como um todo.

Conhecimentos estes que são de longa formação, de natureza universitária ou equivalente a uma formação sancionada por diplomas, conforme Tardif (2002). Isso porque o título protege um território profissional de outros não cancelados. Assim é exigida uma formação que contemple e atenda requisitos de especificidades e prática.

Não obstante o exercício do ofício docente de administração não foi cancelado enquanto profissão, mas como profissional da administração. Assim, inúmeras questões são levantadas, desde a capacidade para realização da prática do ensino ao domínio de conteúdos interdisciplinares e multidisciplinares exigidos no processo pedagógico de ensino-aprendizagem.

Tardif (2002, p. 10) é tido como o idealizador do termo Epistemologia da Prática pois apresenta suas proposições enfatizando que essa vertente é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Carvalho e Therrien (2009) retratam que Tardif (2002) conceitua por saberes “hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que comumente é chamado de saber, saber-ser e saber-fazer”.

Donald Schön (2000), afirma que “é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica”. Partindo desse entendimento é possível inferir que a epistemologia da prática pode ser analisada como um campo teórico-metodológico com fins a compreender o modelo subjacente as práticas (saberes e sentidos por ela produzidos); ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 132). Assim, ainda segundo os autores, o professor é um sujeito epistêmico que estabelece, nas palavras de Schön (2000, p. 69), “uma conversação reflexiva de um investigador com a sua situação”.

Esta postura reflexiva, além de (re) significar a prática promove a construção contínua de saberes em ação. A proposta do autor surge pela crítica à epistemologia da prática calcada na racionalidade técnica, que, por si, não dá conta dos problemas do ensino. Sua ofensiva vai também contra a existência da visão objetivista da relação do profissional com o conhecimento no modelo da racionalidade técnica, propondo uma nova racionalidade: a construcionista. Esta abordagem valoriza o conhecimento do sujeito enquanto profissional, histórico e social, que, mediante a natureza da prática, faz uso de um talento artístico (competência profissional, fruto da reflexão na ação) para resolver as situações conflituosas. Sob este enfoque, o autor aponta que a habilidade de resolver problemas no cotidiano assenta-se na confluência entre o conhecimento e a técnica, a qual nomeou como conhecimento prático. (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 132)

Partindo dessa análise, caminhamos também nos pressupostos dessa competência. O maior deles é a autonomia. Assegurar que seu conhecimento e seu julgamento permitem tomar decisões assertivas e construtivas, requer uma responsabilidade enorme. Essa autonomia, ou construção da autonomia, vai além dos conhecimentos técnicos ou prescrições. Isso porque as relações profissionais e não profissionais são estabelecidas por saberes diversos, que demandam conhecimentos além dos normativos, são relacionais, integrativos, contextuais. Nessa perspectiva, a experiência permeia essa construção de autonomia, não apenas como princípio, mas como produto da própria experiência.

Dado esse contexto, estamos nós, professores por ofício e profissionais por formação em administração, a margem de uma atuação mediocrizada pela ausência de reflexão sobre a sua própria prática. Saímos da graduação em administração “aptos” ao exercício da docência, pois nada existe de impedimento para essa prática, ao contrário, na Educação Profissional por exemplo, é a única exigência.

A partir dessa perspectiva o processo de profissionalização docente pode ser analisado tendo como base a necessidade de uma formação continuada e apropriada ao ofício do ser professor. Como afirma Paula Júnior (2012, p.4) “à profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país”. Nessa proposição percebemos que “autonomia”, “formação de cidadãos” e “políticas públicas educacionais” são dimensões desse processo.

Essas discussões e perspectivas reforçam a necessidade em aprofundar os caminhos da construção da profissionalidade, bem como a relação dessa construção com o contexto vivido.

Paula Júnior (2012, p.4) discute sobre o conceito de profissionalidade docente como “o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo”.

Estudar a prática docente num universo de ensino tão plural como os Institutos Federais, onde a polivalência de formação de profissionais está em constante movimento, requer reflexões e compreensões sobre esse universo, como ele se constitui e se alicerça.

No contexto dos IF's, diversos aspectos devem ser levados em consideração quando se trata da construção permanente da profissionalidade docente, pois o professor não atua apenas dentro de um contexto institucional específico, mas

também, dentro de determinada área profissional, de um curso e de um ou vários níveis de ensino ao mesmo tempo.

A discussão para melhoria da qualidade do ensino superior versa primordialmente sobre a formação pedagógica do professor. Nóvoa aponta (2009) que se tornou dominante o discurso sobre os princípios e medidas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Sendo necessário para isso a “articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.” (NÓVOA, 2009, p. 14).

Neste sentido, o autor discute o reconhecimento epistemológico da experiência defendendo a necessidade da formação de professores ser construída dentro da profissão, onde as práticas seriam investidas sob a ótica teórico metodológica, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Assim, destacariam-se os processos de aprendizagem compartilhada e da cultura colaborativa onde os professores experientes teriam importante papel na construção do conhecimento profissional dos novos professores.

A temática transversal a essa discussão é a aprendizagem do estudante, principal objetivo dos professores que mobilizam seus saberes e competências em busca do seu alcance. Por ser um fenômeno multifacetado Dahlgren (1984), diante da diversidade de perfis de estudantes e de tarefas de aprendizagem, conhecer como os estudantes lidam com a aprendizagem e as representam é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A SAL (*Students Approaches to Learning*) é uma linha de investigação que segue uma perspectiva denominada por Marton (1981) de segunda ordem, que busca compreender a partir do ponto de vista do estudante como acontece a aprendizagem. Segundo essa abordagem, a interação do estudante com a aprendizagem compreende componentes motivacionais e estratégicos (MARTON; SÄLJÖ, 2005; RICHARDSON, 2015).

A SAL (*Students Approaches to Learning*) é uma linha de investigação que segue uma perspectiva denominada por Marton (1981) de segunda ordem, que busca compreender a partir do ponto de vista do estudante como acontece a aprendizagem. Segundo essa abordagem, a interação do estudante com a aprendizagem compreende componentes motivacionais e estratégicos (MARTON; SÄLJÖ, 2005; RICHARDSON, 2015).

Desta maneira, pode-se apresentar três abordagens à aprendizagem, conforme pode-se verificar no quadro a seguir:

Quadro 1: Características das abordagens à aprendizagem

ABORDAGEM DE SUPERFÍCIE	Acontece por meio da memorização mecânica e reprodução da informação. Visa realizar a tarefa pedida.
ABORDAGEM DE PROFUNDIDADE	Forte interação com o conteúdo, relacionando novas ideias com conhecimentos prévios e experiências quotidianas.
ABORDAGEM ESTRATÉGICA OU DE SUCESSO	Envolve uma organização sistemática de tempo e esforço para obter a maior recompensa possível investindo o menor esforço

Fonte: Adaptado de Entwistle (1986)

Na última década, diversos pesquisadores investigaram em vários países a qualidade da aprendizagem nas abordagens existentes (ENTWISTLE, 1986; ROSÁRIO, 1999; DUARTE, 2002; RICHARDSON, 2015; CHALETA, 2018). A partir destes estudos, é possível apontar que a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem de acordo com a teoria das abordagens apresentadas anteriormente atua como promoção de melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor pode atuar diretamente por meio da conscientização dos estudantes sobre como as estratégias existentes podem estimular uma modificação de dentro para fora por meio da autorreflexão sobre o ato de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre profissionalidade e profissionalização docente, remete a construção de saberes, destrezas, competências, a prática do exercício do professorar. Essas práticas ao longo do tempo vêm sendo estudadas, mas não legitimadas. Existe uma lacuna ainda significativa no entendimento da ação pedagógica, pois a relação ação-reflexão-ação, construída no diálogo e sendo dinâmica por essência, transita na temporalidade histórica, social, política e científica. Assim concordamos com Carvalho e Therrien (2009) sobre a contribuição da epistemologia da prática na constituição da profissionalização, no sentido de autenticar os saberes da profissão, na área da educação, promovendo assim a legitimidade dos mesmos.

É possível defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino. Essas qualidades não tem a pretensão de ser base para modelagem do que se espera do “bom ensino”, ou do “bom professor”, o que acarretaria a visão do ensino como catalogada.

A qualidade nesse contexto situa o professor no direcionamento adequado à sua preocupação em realização de um bom ensino. Afinal o ensino é um jogo de práticas aninhadas onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os indivíduos.

O campo da profissionalidade e profissionalização nos IF's não são diferentes, apenas perpassam questões mais complexas, pois a instituição oferta ao mesmo tempo vários níveis de ensino.

Cunha (2004) analisa a prática pedagógica e a formação dos professores de ensino superior sob o olhar de Tardif (2002), onde o autor defende que a formação docente é contínua, processual e temporal. Assim a prática se realiza e também se reflete no contexto, não podendo ser analisadas em separado. O professor se forma na ação, na reflexão e na relação. Com isso entendemos que não existe uma formação impessoal ou neutra, toda ela se contextualiza nos sujeitos e nos espaços.

Portanto, a partir dessa ótica, podemos pensar que a prática do docente é produto do que ele vivenciou e experienciou. Se em sua formação não foram trabalhadas temáticas voltadas à didática, ao entendimento pedagógico, essa ausência de reflexão naturalmente seria percebida ou sentida na sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- Bourdoncle, R. (1991). **La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines**, Revue Française de Pédagogie, Lyon, n. 94, p. 73-91.
- Burrell, G.; Morgan, G. (1979). **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann.
- Carvalho, A; Therrien, J. (2009). **O Professor no Trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para análise da práxis pedagógica**. Revista brasileira de formação de professores. Vol. 1, n. 1, p.129-147.
- Chaleta, M. E. (2018). **Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Reanálise do COLI (Inventário de Concepções de Aprendizagem)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 684-705.
- Cunha, M. I. da. (2004). **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, p. 31-42.
- Duarte, A. M. (2002). **Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento educacional**. Porto: Porto Editora.
- Marton, F. (1981). **Phenomenography – describing conceptions of the world around us**. Institutional Science, v. 10, p. 177-200.
- Marton, F.; Säljö, R. (2005). **Approaches to learning**. In: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) **The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education**. 3rd (Internet) edition (pp. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Nóvoa, A. (2009). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA.
- Paula Júnior, F. V.. (2012). **Profissionalidade, Profissionalização e Formação Docente**. Revista Scientia. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191.

Richardson, N, J. T. (2015). **Approaches to learning or levels of processing: what did Marton and Säljö (1976a) really say?** the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange: A Quarterly Review Of Education*, v. 46, n. 3, p. 239-269, 2015.

Rosário, P. S. L. (1999). **Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As "abordagens ao estudo" em alunos do ensino secundário**. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).

Sacristán, J. G. (1995). **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: Nóvoa, António (Org.) *Profissão professor*. 2a ed. Porto: Porto Editora, p. 61 – 92.

Schön, D. A. (2000). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas.

Tardif, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M.; Gauthier, C. (orgs.). (1999). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.