

FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO SUPERIOR E A REDUÇÃO DA DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Maiane Fonseca Santos
maimodas@hotmail.com

Carmita Luzia Tomaz
carmitatomaz@gmail.com

Luciana Amorim de Oliveira
oamorim.luciana@gmail.com

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
andrecksa.oliveira@uesb.edu.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão sobre formação docente, ensino superior e a relação teoria e prática. As instituições de Ensino Superior, desde sua origem, passam por transformações, mesmo que lentas, com o objetivo de se adequarem as mudanças. Porém, os debates referentes à dicotomia entre teoria e prática permanecem até os dias atuais, o que desperta para outras reflexões sobre a formação de professores e busca de novas alternativas para velhos problemas. A profissão docente se configura como uma atividade cheia de desafios que exige uma constante busca por conhecimentos e diversos saberes que são adquiridos sejam em ambientes formais ou no cotidiano, sendo assim o ser professor se constitui ao longo da caminhada, entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, no processo de construção e reconstrução. Ao pensar em melhor qualidade do ensino, faz-se necessário refletir também na atuação do professor do ensino superior que através do seu entendimento sobre a educação básica poderá contribuir para uma formação não tão distante da realidade da escola, amenizando assim os impactos sofridos pelos professores em início de carreira.

Palavras Chave: Ensino superior. Formação Docente. Teoria e Prática.

Introdução

A formação docente é evidenciada no Brasil após a independência, quando surge a necessidade de promover a instrução popular. A partir desse momento, as reflexões sobre as questões pedagógicas passam a considerar as transformações sociais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira.

Os primeiros cursos de licenciatura, constituídos na década de 1930, apresentavam uma marcante dicotomia entre a teoria e a prática. Em relação a formação de professores, Nunes ressalta:

Os cursos de licenciatura, desde sua constituição, na década de 1930, mantiveram uma estrutura curricular marcada pelo chamado 3+1, caracterizado pela “fronteirização” clara entre teoria e prática. O entendimento de que a teoria corresponde ao aprender e a prática ao ensinar serviu de justificativa para a existência de cursos em que a aprendizagem da docência se iniciaria mais ao final do curso [...] o grande problema desse posicionamento é que os cursos de licenciatura, responsáveis pela chamada formação inicial de professores, terminavam não iniciando o futuro professor nos processos educativos que ocorrem na escola básica (NUNES, 2016, p.11).

Esse modelo de ensino pode ser considerado como de racionalidade técnica em que o professor é visto como um técnico ou um especialista, aplicando de maneira incisiva as regras que se originam do conhecimento científico e pedagógico. A prática é utilizada apenas para atingir um determinado fim. Para Costa:

A racionalidade técnica tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista e acredita que o professor deve ser formado com uma base teórica ampla, pois será possível aplicar aos problemas do cotidiano soluções adquiridas na teoria. O positivismo afirma que só é possível conhecer através da observação e raciocínio, assim como, conhecendo se torna possível controlar a realidade. A capacidade de explicação e previsão do positivismo possibilitaria a tomada de decisões educativas racionais e, por conseguinte, o aprendizado na teoria bastaria para a atividade prática (COSTA, 2017, p.2).

Pereira (2014) descreve três modelos que se baseiam na racionalidade técnica: 1) o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, baseado no treinamento e observação. 2) O modelo de transmissão, voltado para o desenvolvimento específico de determinadas habilidades e transmitido aos professores os conteúdos científicos e/ou pedagógicos dando pouca importância às habilidades da prática de ensino 3) o modelo acadêmico tradicional, que entende o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.

Outro modelo de formação de professores que surge desde o início do século XX é o modelo da racionalidade prática, em que a interação baseada na reflexão e no diálogo se faz presente. Segundo Costa:

A teoria sobre o professor reflexivo é muito explorada, no entanto, é preciso também abordá-la de forma crítica, ter um olhar crítico sobre o conceito de professor reflexivo, pois este pode levar a uma supervalorização da prática e a teoria ficar comprometida, fazendo com que caiamos em um praticismo e uma desvalorização da teoria e da formação acadêmica. A racionalidade prática e/ou a reflexão na ação não bastam se esta mesma não for crítica e puder evidenciar e valorizar, mais do que a prática, a práxis (COSTA, 2017, p.3).

Em relação a racionalidade prática, Pereira (2014), apresenta três modelos: 1) o humanístico, em que os professores criam situações para que o aluno aprenda. 2) o ensino como ofício, em que o conhecimento adquiridos pelos professores acontece por tentativa e erro e através de análise cuidadosa da situação presente. 3) o modelo orientado pela pesquisa, em que o objetivo é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática, assim é proporcionado ao professor trabalhar com situações-problema relacionados a sala de aula.

Esse modelo de racionalidade prática desvela as limitações presentes na racionalidade técnica, que não dá conta das complexidades presentes na sala de aula e dos saberes constituídos através da experiência. O que se percebe é que a educação se constitui como uma atividade complexa e que tanto a teoria como a prática são elementos importantes e necessários para a formação e que ambas se equivalem. Porém é necessário outro elemento na formação do ser humano, quando se pretende a transformação social e a constituição de um sujeito autônomo: a formação teórico-crítica que envolva a prática.

Pereira (2014), apresenta três modelos relacionados a racionalidade crítica: o sócio-reconstrucionista, que alinha o ensino e a aprendizagem como meio para promover maior igualdade, humanidade e justiça social na escola e na sociedade 2) o emancipatório ou transgressivo, em que a educação é vista como um meio de mudança social, e a sala de aula é tida como um local de possibilidade. 3) o ecológico crítico, que tem como centro a pesquisa-ação que se torna um meio para identificar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, assim possibilitar o processo de transformação dessa sociedade.

A dicotomia teoria e prática na formação inicial

As instituições de Ensino Superior, desde sua origem, na década de 1930, passam por transformações, mesmo que lentas, com o objetivo de se adequarem as mudanças que, em muitos momentos estavam vinculadas a interesses que ultrapassavam o campo acadêmico. Os debates referentes à dicotomia entre teoria e prática permanecem até os dias atuais, o que desperta para novas reflexões sobre a formação de professores e busca de novas alternativas para velhos problemas.

Em pesquisa realizada por Gatti (2013) sobre a formação inicial de professores nas licenciaturas no Brasil evidenciou-se que estas apresentam currículos fragmentados, com conteúdos genéricos e é recorrente a dissociação entre as universidades e a escola. O diálogo entre essas instituições quase não existe, os estágios são superficiais e as avaliações tanto internas como externas são precárias. Segundo Gatti:

[...] a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Onde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela (GATTI, 2013, p.60).

É evidente que a discussão sobre formação docente não se esgota, devido a urgência de se buscar novas alternativas que contemple uma formação de professores pautada na teoria e na prática pedagógica. A formação de professores não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, embora esses elementos sejam importantes. (NOVÓIA, 2009)

Os trabalhos relacionados a formação de professores aumentaram de maneira significativa, porém apesar do intenso debate sobre o tema, este ainda apresenta outras nuances e questões para refletir. Nunes e Oliveira sinalizam:

As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não tem sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade. (NUNES e OLIVEIRA, 2017, p.67).

São muitos os desafios que as instituições formadoras de professores vão encontrar, visto que o cenário atual em relação a educação brasileira é de mudanças e o papel do professor vem sendo questionado e redefinido na atualidade. Segundo Garcia a formação de professores:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Os principais problemas apontados na atualidade sobre a formação inicial de professores estão relacionados a qualificação inferior e a má qualidade de cursos de licenciatura. Segundo Melo:

Enquanto a educação básica é um serviço principalmente do setor público, a formação de professores para a educação básica é realizada com importante aporte do setor privado. No Sul e Sudeste, este é largamente majoritário. Nas demais regiões do país, é apenas expressivo, em virtude da grande presença de instituições de ensino superior estaduais e, em menor número, municipais. Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente

autorizados e reconhecidos. Nunca passaram por avaliação posterior das competências necessárias para formar professores da educação básica brasileira. (MELO, 2000, p.100)

A prática como componente curricular está prevista no parecer CNE/ CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001, regulamentada pela resolução CNE/ CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura.

O parecer aponta que todas as disciplinas que constituem currículo tenham sua dimensão prática numa perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (BRASIL, 2002).

Porém, apesar das recomendações é comum graduandos que só se dão conta de que serão professores no final do curso, quando se deparam com o estágio supervisionado. De acordo com Melo (2000), os estudantes dos cursos de licenciatura com exceção dos de pedagogia:

[...] ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica. (MELO, 2000, p. 100)

Sendo assim, a prática de ensino deverá fazer parte da formação dos graduandos durante todo o percurso formativo. A escola se constitui como um espaço de formação que possibilita superar as barreiras entre teoria e prática, tornando o graduando capaz de exercer a docência.

Não existe um momento exato para tornar-se professor, nem receitas prontas. Os conhecimentos vão sendo construídos e reconstruídos, o saber fazer se renova a cada dia através da teoria, da prática, da ação e da reflexão, a postura pedagógica que se assume não é determinada somente pela formação institucionalizada, mas também pelas experiências e vivências adquiridas ao longo da vida e da sua carreira profissional. O professor precisa dominar de maneira progressiva os saberes necessários para a realização do trabalho docente (TARDIF, 2002).

São caminhos longos percorridos, construídos em etapas que constituem o professor: a primeira etapa, que refere a conhecimentos adquiridos fora da academia, relacionada a crenças e valores, a formação inicial, que acontece em instituições formais que mune o futuro professor de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares, a iniciação a carreira, que acontece durante os primeiros anos de atuação do professor e a fase de formação permanente, relacionada ao desenvolvimento profissional do professor que envolve outros fatores que permeiam o processo educativo, como o desenvolvimento do ensino, da escola, das normas curriculares entre outros (GARCIA, 1999).

O professor ao longo da carreira passa por experiências diferentes em sua trajetória profissional. “As trajetórias representam porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores simbolizando a explicitação temporal dos mesmos” (ISAIA e BOLZAN, 2004, p.124).

Ao estudar sobre os ciclos de vida dos professores, Huberman (1992), apresenta as fases percorridas pelos docentes durante toda a sua trajetória profissional. Embora o foco da pesquisa desse autor não seja os saberes docentes, através das suas análises percebe-se como os saberes vão se constituindo ao longo da carreira dos professores e como é necessário que durante todo esse percurso o professor tenha o suporte necessário, seja institucional, governamental entre outros suportes para aprimorar estes saberes. O autor apresenta as seguintes fases:

1) *Entrada na carreira*: correspondente aos três primeiros anos de docência e começa desde a escolha da carreira. Nesse período, o professor passa por dois momentos denominados como estágio de “sobrevivência”, que corresponde ao choque com a realidade, em que se depara com o cotidiano da sala de aula e as dificuldades que permeiam o fazer pedagógico. É frequente tanto a preocupação com o domínio da turma, como a dificuldade de assumir outras

disciplinas que não correspondem a sua área de formação. O estágio da “descoberta” corresponde ao encantamento inicial de se permitir viver a experiência. Huberman (1992), aponta que o estágio de descoberta contribui para que o professor suporte o estágio de sobrevivência e permaneça na carreira. Para Gonçalves:

[...] a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação (GONÇALVES, 2009, p.23).

Ainda nessa fase outros tipos também poderão ser apresentados, como a “indiferença” ou o “quanto pior melhor”, está diretamente relacionado aos professores que escolhem a profissão sem ter nenhuma afinidade com a mesma, ou por tempo determinado, a “serenidade” e a “frustração”, relacionada a motivação inicial, em que as vezes não consegue ver na realidade o que se esperava ao ingressar-se na carreira. Nessa primeira fase os professores se preocupam mais com ele mesmo, tentam se adaptar a realidade da escola e ao mesmo tempo se firmarem no mercado de trabalho.

2) *Estabilização*: caracterizada entre o quarto e sexto ano de profissão. O comprometimento do professor é definitivo com o ofício da docência, pois pertence, de fato, a um corpo docente, são efetivos. Sendo assim, o professor passa a ter mais confiança em si e conseguem se preocupar mais com os objetivos didáticos pedagógicos.

3) *Diversificação*: relacionada ao sétimo e vigésimo quinto ano da docência, em que os professores apresentam-se mais motivados e empenhados nas equipes pedagógicas, sentindo a necessidade de partir na busca por novos desafios. Ainda nessa fase após o 15º ano de docência os professores vivenciam também um período de questionamentos.

4) *Serenidade*: corresponde o período entre vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano na profissão. Nessa fase, os professores passam a se preocupar menos com a opinião dos outros sobre o seu trabalho. A bagagem de conhecimento que este professor possui possibilita uma construção de identidade que lhe proporciona a realização tanto profissional como pessoal.

5) *Desinvestimento*: que corresponde o período entre 35 e 40 anos de profissão docente, o professor passa a se preocupar menos com as questões voltadas para a sala de aula e a dedicar-se mais a sua própria vida. Huberman (1992), salienta que em algum casos esse

processo pode ser difícil, doloroso, pois o professor não se sente satisfeito com a profissão e espera pelo fim do exercício na carreira.

Huberman, (1992), assinala que alguns professores não vivenciam todas as etapas e que a intensidade que estas acontecem na vida de cada profissional pode ser diferente. O que se percebe é de que durante toda a trajetória profissional, os professores se formam e se transformam, a formação continuada e a construção de saberes docentes estão sempre presentes e embora a pesquisa desse autor tenha sido realizada com professores que atuavam no ensino secundário, acredita-se que os professores de outros níveis também passam por tais fases ao longo da sua carreira, e que a troca de conhecimento entre os profissionais através das experiências permeiam por todas os caminhos trilhados pelos professores.

A profissão docente se configura como uma atividade cheia de desafios que exige uma constante busca por conhecimentos e diversos saberes que são adquiridos sejam em ambientes formais ou no cotidiano, sendo assim o ser professor se constitui ao longo da caminhada, entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, no processo de construção e reconstrução.

Entende-se que existem diversos saberes que qualificam a formação docente e que estes são acumulados ao longo do percurso formativo que inicia antes mesmo de ingressar em um curso de licenciatura. Tardif (2002) aborda a existência de quatro tipos diferentes de saberes relacionados a atividade docente: a) os saberes da formação profissional que estão relacionados a ciência, a educação e a ideologia pedagógica, b) os saberes disciplinares, c) os saberes curriculares, e d) os saberes da experiência.

Segundo Tardif (2002), os saberes profissionais são transmitidos através das instituições de formação de professores, carregados de ideologias e refletem diretamente na prática do professor seja no saber fazer ou relacionada às técnicas de ensino, tendo em vista que nenhum conhecimento é totalmente neutro.

Os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos mais variados campos de conhecimento. Esses são encontrados nas disciplinas oferecidas nas diferentes instituições de ensino e são oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Cada disciplina tem suas especificidades e produzem saberes relacionados a cada área do conhecimento. Os professores também devem se apropriar na sua trajetória profissional dos saberes curriculares entendidos como os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir

dos quais são apresentados pela instituição escolar em forma de programas escolares e devem ser transmitidos pelos professores como conhecimento sistematizado (TARDIF, 2002)

Os estudantes ao chegarem aos cursos de licenciatura possuem saberes do que é ser professor adquiridos através da experiência de serem alunos de diferentes docentes durante o seu percurso escolar, sendo assim possível apontar quais eram os melhores, os desprovidos de didática, os que melhor contribuíram para sua formação humana, entre outros. Através das experiências acumuladas socialmente, os estudantes não se identificam como professores, tornando assim um desafio para as instituições em colaborar no processo de transição, tendo em vista que o saber da experiência não é suficiente para a construção da identidade do professor (PIMENTA, 2005).

Os saberes experienciais são também os constituídos no dia a dia dos professores no exercício da docência, desenvolvidos de acordo com a prática de cada profissional e emergem das experiências sejam elas coletivas ou individuais e não são frutos das aulas nas universidades, faculdades ou cursos de capacitação, nem dos currículos (TARDIF, 2002).

A prática pedagógica é de fundamental importância na construção do ser professor. Os graduandos que, durante sua formação, tiverem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, ao concluir o curso sairão mais preparados para os desafios que surgirem em sua vida profissional. Entende-se que o professor deve ser constituído de diversos saberes e quanto mais preparado este for durante a formação inicial, melhor profissional se tornará.

Pensar na formação inicial e continuada de professores contribui para que se consiga avançar nas discussões sobre a educação brasileira e a importância da escola na formação para a cidadania. A formação dos professores deve acontecer constantemente através da revisão da prática, porém se as instituições não promovem durante a formação dos graduandos a junção da teoria acadêmica e da prática escolar, o professor terá dificuldade de articular os diversos saberes necessários para a atuação significativa.

No Brasil não existe preparação específica para ser professor do ensino superior, a docência se estabelece por meio da formação adquirida nos cursos de pós-graduação tanto *Stricto sensu* como *Lato sensu* previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A exigência às Instituições de Ensino Superior é que no mínimo, um terço do seu corpo docente tenha curso de mestrado ou doutorado (ISAIA E BOLSAN, 2004).

Nesse ínterim, refletir sobre quem são os profissionais que preparam os graduandos para atuarem na educação básica, pensar na realidade das instituições formadoras e nos conhecimentos teóricos e práticos que estes professores do ensino superior possuem sobre a escola é importante para uma melhor formação dos licenciandos que atuarão na educação básica.

Considerações finais

A escola é dinâmica, as mudanças são constantes, sendo assim é imprescindível que o professor do ensino superior conheça a dinâmica e os desafios que permeiam a educação básica para proporcionar aos discentes uma formação focalizada na realidade das escolas.

Ao pensar em melhor qualidade do ensino, faz-se necessário refletir também na atuação do professor do ensino superior que através do seu entendimento sobre a educação básica poderá contribuir para uma formação não tão distante da realidade da escola, amenizando assim os impactos sofridos pelos professores em início de carreira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parecer nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002, Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 08. out.2018

COSTA, Rafael Fernando da. Modelos De Racionalidade Na Formação de Professores: Levantamento De Pesquisas Na BDTD (2010-2015). **Anais Eletrônicos** da 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED- São Luís- MA. (ISSN 2447-2808), 01 á 05 de out.2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em:03.ago.2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. 2ª. ed. Portugal: Porto,1999.

GATTI, Bernadete A. Educação, Escola e formação de professores: Políticas e impasses. **Revista eletrônica Educar**. Curitiba, nº50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: UFPR <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 20.out.2018.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente- Fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista eletrônica de Ciências da Educação**. Paraná. n.º.08, p. 23-36, Jan-Abr. 2009. ISSN 646-4990. Disponível em:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em 17 de nov.2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores, *In*: NOVÓIA, Antônio, (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.p.31-62.ISBN: 972-0-34104.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar, BOLZAN, DORIS, Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: Um processo que se aprende? **Revista eletrônica Educação Universidade Federal de Santa Maria-UFSM**. Santa Maria- RS. vol.29 n.º.2 Santa Maria Jul./Dez. 2000. ISSN 1984-6444. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444> Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845/2198>. Acesso em 03 de out.2018.

. Acesso em 03 de out.2018.

MELO, Guiomar Nano. Formação Inicial de professores para a educação básica uma (re) visão radical. **Revista eletrônica Perspectiva**. São Paulo. vol.14 n.º.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. ISSN 0102-8839 On-line version ISSN 1806-9452. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_abstract. Acesso em 17 de out.2018.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Set-Dez 2009, p. 203-218. Disponível em:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acessado em: 08 de set. 2018.

NUNES, Claudio Pinto. Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação: e a Emergência de um conceito plural, *In*: GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão e GOMES, Luziê Maria, (org) **Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação: Propostas e experimentações do PIBID UESB**. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2016. p.11-18.

NUNES, Claudio Pinto, OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Revista eletrônica Educação e pesquisa**. São Paulo vol.43 n.º1 jan./mar. 2017 Epub 17-Maio-2016. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 10.out.2018

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Revista eletrônica Educação e Sociedade**. Curitiba, v. 1 n°01, p. 34-42. Jan-Jun.2014. ISSN: 2358-1840. Disponível em:
<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15> Acesso em: 20.dez.2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência, *In*: PIMENTA Selma Garrido, (org) **Saberes Pedagógicos e atividade Docente**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis Rio de Janeiro-RJ, Vozes, 2002.