

PARA ALÉM DA DIVISÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: APONTAMENTOS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Daniela de Araújo Ando ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os impactos da divisão entre o trabalho da universidade e a escola na formação inicial de professores. A partir desta análise, pretende-se destacar contribuições de experiências exitosas na formação de professores, nas quais ocorre uma parceria do ensino superior e do ensino básico. Para atingir esse propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Como fontes de dados, foram utilizadas revistas eletrônicas e livros. Na primeira etapa da pesquisa, evidenciou-se a existência de uma divisão de tarefas entre a universidade e escola na formação de professores. A segunda etapa apresenta os impactos da separação entre o trabalho da universidade e a escola, assim como suas consequências para a formação inicial de professores. Na terceira parte, são destacadas duas iniciativas exitosas de colaboração entre a universidade e escola de ensino básico, especificamente como referência para a formação inicial de professores. Ao concluir esta análise, percebe-se que ao ultrapassar a linha divisória entre o âmbito universitário e o escolar, surgem amplas possibilidades para construir uma proposta de formação inicial de professores que incorpore os saberes profissionais dos docentes, situando-se mais próxima da realidade e das necessidades da comunidade escolar. Dessa forma, espera-se contribuir com elementos que ampliem a discussão sobre a necessidade de formar futuros professores de maneira contextualizada, permitindo que eles se apropriem de conhecimentos teóricos e culturais integrados a uma formação direcionada ao trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Palavras-chave: Escola, Universidade, Formação, Professores.

Introdução:

Esse artigo discute inicialmente a linha divisória existente entre o trabalho da universidade e a escola na formação inicial de professores e seus impactos. O distanciamento entre o contexto da escola e da universidade tem exercido uma influência negativa a formação de professores onde a universidade com o modelo da racionalidade técnica, busca produzir

¹ Doutora em Educação Pela PUC/SP. Docente da Faculdade Cristã da Cidade FCC/SP, daniela.a.ando@gmail.com

conhecimentos e capacitar os docentes para colocar em prática esses conhecimentos. Por outro lado, a comunidade escolar não percebe a utilidade dos conhecimentos gerados no âmbito acadêmico, pois os mesmos não apresentam uma conexão direta com a realidade diária da escola e do trabalho do professor.

A denúncia sobre a linha divisória entre o trabalho da universidade e a escola básica na formação de professores, assim como e seus impactos, tem sido amplamente consolidada por diversos pesquisadores como Mizukami (2006), Gatti (2020), Zeichner (1998), Charlot (2012) Imbernón (2011), Tardif (2011), Sacristán (2012), Fiorentinni (2012) entre outros.

Apesar de inúmeras pesquisas sobre a divisão do trabalho entre a universidade e escola básica e seus impactos na formação de professores, ainda contamos com um número restrito de estudos que indicam alternativas capazes de contribuir para uma formação de professores, tendo como base a parceria colaborativa entre essas duas instâncias educativa.

De acordo com Mizukami (2006), o processo de desenvolvimento profissional mais adequando à profissão docente, parte de uma iniciativa de construção de uma comunidade de aprendizagem onde professores da escola e formadores da universidade estabelecem relações entre os processos formativos.

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo discutir sobre a divisão de trabalho entre a universidade e escola, e a partir disso, apresentar algumas iniciativas de trabalhos exitosos na parceria entre professores do ensino superior e docentes do ensino básico. A primeira parte do texto aborda a divisão do trabalho entre universidade e escola até os dias de hoje. A segunda parte apresenta os impactos dessa divisão do trabalho entre a universidade e a escola e suas consequências prejudiciais para a formação de professores. A terceira parte traz à tona duas propostas de formação inicial que evidenciam a possibilidade de articulação do trabalho entre escola e universidade. Sendo assim, espera-se contribuir com alguns elementos na discussão sobre os avanços na formação inicial de professores por meio da colaboração entre a universidade e escola.

Metodologia

Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em registros disponíveis provenientes de pesquisas já realizadas, tais como livros, teses e artigos. Desta forma, os textos se tornam fontes dos temas que serão desenvolvidos e pesquisados.

Dentre as obras consultadas, destacam-se: Charlot (2012), Tardif (2011) e Zeichner (1998), que abordam de forma clara e detalhada as dificuldades e avanços na colaboração entre a universidade e a escola para formação inicial de professores. Além das fontes literárias, foi realizada uma revisão sistemática de artigos científicos relacionados ao tema central da pesquisa, obtida principalmente por meio da biblioteca eletrônica “Periódicos Capes”.

Para a pesquisa de artigos como fontes de referência, foram utilizados os descritores “universidade, escola básica, formação inicial de professores” na base de dados do Portal da Capes, durante o período de fevereiro a abril de 2023. Na plataforma da Capes, foram identificados 673 artigos em língua portuguesa. Nenhuma filtragem por ano foi aplicada, aproveitando-se todos os artigos que atenderam ao recorte temático proposto neste trabalho. A pergunta que norteou a busca por artigos nesta revisão foi: quais as dificuldades e avanços no processo de formação inicial de professores por meio da colaboração entre a universidade e a escola?

Após a leitura dos resumos, foram selecionados 27 artigos. Dentre esse montante, foram selecionados e analisados 12 artigos; por fim, foram utilizados 5 que enfatizaram as dificuldades e avanços no trabalho entre a universidade e a escola na formação inicial de professores. A análise das informações foi conduzida por meio de uma leitura exploratória do material encontrado, em uma abordagem qualitativa.

1. Divisão do trabalho entre universidade e escola

Zeichner (1998) ao abordar a separação entre o mundo dos professores nas escolas e os docentes do ensino superior, destaca que ambos os grupos se ignoram e consideram irrelevantes as pesquisas uns dos outros. O argumento que persiste é uma ideia dominante de que os professores das escolas não veem relevância na pesquisa educacional desenvolvida pela universidade e não buscam essa pesquisa para aprimorar sua prática em sala de aula. Zeichner

(1998) continua sua contribuição afirmando que os acadêmicos não consideram as formas de investigações dos professores atuantes na escola como uma produção de conhecimento, nem reconhecem o papel do docente em conceber o conhecimento sobre ensino e aprendizagem.

Apesar de inúmeras pesquisas acadêmicas realizadas na universidade e abordando diferentes temas da escola, “há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas nas escolas” (ZEICHNER, 1998, p.209). Por que, então, as diversas pesquisas realizadas na escola pela universidade, com o objetivo de contribuir para processo de ensino - aprendizado, não alcançam seu objetivo? O próprio Zeichener (1998) aponta diferentes problemas na divisão de trabalho entre escolas e universidades, os quais podem nos fornecer algumas pistas para a questão acima:

- a) A investigação realizada por professores não é considerada uma forma de conhecimento pela universidade;
- b) É difícil encontrar citações do conhecimento produzido pelos professores em artigos de pesquisadores acadêmicos;
- c) O conhecimento construído por professores muitas vezes não é utilizado em programas de formação docente;
- d) Dificilmente encontramos professores participando de palestras em congressos sobre pesquisa educacional;
- e) Ainda permeia uma visão por parte dos professores de que a pesquisa é uma atividade que deve ser acompanhada por pesquisadores que estão fora da escola;
- f) Existe um ceticismo por parte dos professores em relação à pesquisa educacional, onde a linguagem especializada nas pesquisas tem sentido somente para acadêmicos;
- g) Uma parte expressiva de acadêmicos não reconhecem o papel do docente na concepção de conhecimentos de ensino e aprendizado;
- h) Poucas pessoas têm informações sobre as pesquisas realizadas por professores;
- i) Os resultados das pesquisas dos professores não são reconhecidos como conhecimento educacional a ser estudado e debatido.

Ainda sobre a divisão entre o trabalho da universidade e da escola, Tardif (2011) afirma que existe uma relação de distância entre os saberes profissionais do professor e os conhecimentos universitários. No entanto, esse autor nos indica que é necessário que a pesquisa universitária se baseie nos conhecimentos dos professores com o objetivo de construir um repertório de conhecimentos para a formação docente. Mas qual a importância da pesquisa se

apoiar nos saberes dos professores? O próprio Tardif (2011) nos responde afirmando que os conhecimentos que o futuro professor recebe na universidade são importantes, mas estão distantes da possibilidade de abarcar os saberes do professor em seu ofício. Em outras palavras, se o processo de pesquisa ignorar os saberes profissionais dos professores que atuam nas escolas, a pesquisa não terá sentido para escola, pois está distante da realidade e das necessidades dos integrantes da comunidade escolar.

Para Charlot (2012), a formação inicial de professores ocorre mais dentro das escolas, com a colaboração de outros professores, em vez de ocorrer nas universidades. Ele prossegue sua contribuição, afirmando que existe uma distância significativa entre a escola e a pesquisa educacional, pois esta última nunca conseguirá abarcar a totalidade da situação educacional. A pesquisa não pode ditar o que o professor deve fazer, uma vez que não é capaz de “dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula.” (CHARLOT, 2012, p.105). Não se trata da universidade dizer o que a escola deve fazer, mas sim de construir uma relação de troca contínua entre essas duas instituições, proporcionando assim contribuições para mudanças bem sucedidas no contexto da escola básica e para a universidade.

Sacristán (2012) mostra que não existe conhecimento que “possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos”. Ou seja, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos” (SACRISTÁN, 2012, p.96). Este autor denuncia que, muitas vezes, o pesquisador está presente na sala de aula apenas para coletar dados e, posteriormente, não apresenta seu relatório à escola. Na verdade, Sacristán sugere que pode ser até melhor que o pesquisador não apresente esse relatório, para não causar angústia às pessoas que estão desenvolvendo seu trabalho em condições precárias.

Dessa maneira, compreendemos que o aluno de licenciatura precisa ver e participar do ambiente escolar, uma vez que se aprende a ensinar ao envolver-se na prática e convivendo com outros professores que estão desenvolvendo diferentes atividades na escola. A partir do trabalho e ações na escola, o aluno de graduação irá perceber os desafios e buscar embasamento teórico. É a partir das experiências práticas que se realiza a abstração, para posteriormente aplicar esse conhecimento na prática, com o objetivo de compreender e promover mudanças. Nesse contexto é essencial que o aluno das licenciaturas tenha, desde o primeiro período na graduação, o contato com o ambiente escolar por meio de um projeto que envolva a colaboração entre a universidade e as escolas. A formação teórica do aluno, iniciada nos primeiros semestres do curso de licenciatura, deve promover uma articulação ativa desenvolver uma ativa entre as

observações feitas na escola e a discussão na universidade.

2. A divisão no trabalho da universidade e da escola e suas consequências para a formação inicial de professores.

Além do compromisso com o entrelaçamento da teoria e da prática na formação inicial de professores, é preciso que esses futuros docentes sejam formados para lidar com as diversas transformações que surgem em diferentes contextos sociais. Eles precisam desenvolver a habilidade de adaptar suas práticas às necessidades dos alunos em diferentes épocas e realidades. Para isso, a universidade deve ter um projeto voltado para o desenvolvimento da profissão docente desde os primeiros passos, nos quais os universitários deixam de ser meros expectadores da prática dos professores na escola para desempenhar um papel colaborativo com os docentes da escola.

Fiorentinni (2012) destaca algumas evidências do fracasso da universidade na formação de professores, atribuindo isso ao distanciamento entre a escola e a universidade. Ele afirma que a academia muitas vezes adota uma perspectiva pejorativa em relação às práticas dos professores, deixando de reconhecê-los como indivíduos que possuem conhecimento e desenvolvem saberes no cotidiano escolar. Esse autor continua sua contribuição afirmando que, na formação inicial de professores, a comunidade acadêmica geralmente privilegia a transmissão de conhecimentos de maneira descontextualizadas, sem considerar as práticas do contexto escolar. Ele observa que disciplinas do ensino superior, como didática, não problematizam as práticas de ensino atuais e inovadoras do contexto escolar.

Tardif (2011) destaca que os professores das escolas precisam deixar de serem vistos como objetos de pesquisa e passar a ser percebidos como colaboradores dos pesquisadores. A partir dessa mudança de perspectiva, é possível construir uma formação inicial de professores na qual os futuros professores possam agir de maneira a permitir que seus alunos se apropriem dos conhecimentos básicos, essenciais para o convívio social na atualidade e no futuro (GATTI, 2020). A mesma autora continua sua contribuição afirmando que uma proposta de formação de professores deve proporcionar uma sólida formação teórica e cultural, associada a uma “formação direcionada ao trabalho educacional com crianças, adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar”. (GATTI, 2020, p. 16)

De acordo com Nóvoa (2019), não é possível aprender a ser professor sem a colaboração e apoio de outros professores inseridos no contexto escolar. Para ele, não estamos lidando

apenas com uma questão técnica e prática a ser aplicada, mas sim buscando compreender a amplitude da profissão, que abrange dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, entre outras. De maneira semelhante, Gatti (2020) questiona a concepção de práticas, argumentando que não deve ser compreendida como “mero uso mecânico e receituário de técnicas”. Antropologicamente falando, as práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, associadas, portanto, a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e impregnada de sentido”. (GATTI, 2020, p.17)

A formação inicial de professores não possibilita o preparo necessário para aplicar “métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”. (IMBERNON, 2011, p.43). Em outras palavras, embora os alunos das licenciaturas tenham acesso a teoria em diferentes disciplinas de seus cursos, enfrentam dificuldades para organizar, fundamentar e revisar essa teoria diante de problemas concretos em sala de aula. Portanto, é fundamental que o núcleo central do currículo de formação inicial de professores concentre-se no desenvolvimento de ferramentas intelectuais que possibilitem ações reflexivas sobre a prática do professor (IMBERNÓN, 2011)

3. O trabalho da universidade e a escola básica na formação inicial de professores: novos movimentos

Complementando a discussão sobre a articulação entre a escola e a universidade e sua importância para formação de professores, Tardif (2011) propõe que a melhor maneira para os pesquisadores universitários estudarem os saberes profissionais da área da docência é estarem nos lugares onde os profissionais do ensino atuam. Somente nesse contato direto com os professores é possível observar como eles trabalham e pensam na sala de aula. Segundo o autor, é nesse contexto que se pode aprender como os professores transformam os programas escolares em atividades efetivas. É no ambiente escolar que o aluno de licenciatura pode vivenciar como os profissionais da educação interagem com seus alunos, colegas e com a comunidade.

É importante reconhecer que os conhecimentos das disciplinas dos cursos de licenciatura são essenciais para a formação do futuro professor, mas toda essa bagagem teórica não consegue abarcar os saberes que o professor mobiliza para desenvolver seu trabalho na escola.

Outra discussão que precisamos levar em conta é compreender que os alunos de licenciatura já trazem para a universidade um conhecimento sobre o ensino que tem origem na

sua própria história enquanto aluno da educação básica. “Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (LORTIE, 1975, *apud* TARDIF, 2011). Essa discussão é interessante, pois Tardif (2011) confirma que esses futuros professores passam pelos cursos de formação inicial e não conseguem mudar as crenças provenientes de suas experiências enquanto aluno do ensino básico. O autor prossegue, afirmando que são essas crenças que os alunos de licenciatura utilizarão para resolver problemas profissionais. Contudo, a discussão não se encerra aqui. É crucial que os formadores de professores reconheçam essas crenças em seus alunos e, por meio de discussões, reflexões e investigações, possam promover novas concepções sobre a prática docente.

Mizukami (2006) destaca a importância das comunidades de aprendizagem como um dos pontos essenciais para a intervenção nos processos formativos docentes. Para ela, as comunidades de aprendizagem formadas por professores da escola e formadores da universidade constituem um espaço fecundo para “propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriado a profissão docente”. (MIZUKAMI, 2006, p.12) A autora ressalta que um dos grandes desafios para a formação dessa comunidade é a construção e manutenção dessas duas agências (escola e universidade) em um local de trabalho. A construção dessa comunidade requer “ a existência de interações face-a-face, de diálogo e da confiança como ingredientes centrais para a construção de coesão grupal” (MIZUKAMI , 2006.p.12). Para a formação de uma comunidade de professores, de acordo com Mizukami (2006), não se pode perder de vista dois aspectos importantes: a melhoria da prática profissional e a convicção de que os professores são aprendizes de sua área de conhecimento ao longo de sua vida.

Diante da importância atribuída à parceria entre a escola e a universidade na formação inicial de professores, é considerado relevante e pertinente apresentar iniciativas que ilustram movimentos de práticas formativas, nas quais a universidade e a escola aprendem juntas e geram conhecimentos. A partir desse propósito, destacamos duas ações, são elas:

3.1 A Formação de professores e a escola como lugar de práticas

Trata-se de um projeto interdisciplinar desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e escolas da rede básica de ensino no período de 2015 e 2017, no qual a aproximação com a escola foi realizada com delicadeza e respeito. Esse projeto tem

como objetivo principal desenvolver, entre alunos e professores da Universidade e escola, a concepção do ambiente escolar como um espaço propício para indagações, revisões e desenvolvimento de conhecimentos (GATTI, 2020). Propõe o desenvolvimento de atividades com crianças e adolescentes valorizando a curiosidade, a observação, os estudos contínuos e colaborativo, o respeito mútuo, solidariedade e a humildade nas práticas do contexto escolar. As ações educacionais são desenvolvidas em cooperação com os alunos de todos os segmentos da escola. Nesse contexto, são apresentadas as metodologias das diversas formas do trabalho educacional a serem desenvolvidas com

“os temas escolhidos pelos alunos-turma da escola foram: jogos eletrônicos, música, outras culturas, gastronomia e grafite. Foram trabalhados com as propostas coletivas e participativamente elaboradas e desenvolvidas como segue: “Projeto Gamecrático” envolvendo as disciplinas de Língua portuguesa e história; Projeto “Quem som é esse?”, trabalhando com as disciplinas de Arte, história e língua portuguesa. “Projeto aulas sem lei”, trabalhando com as áreas de língua portuguesa e literatura, história, matemática e Tema Transversal (Pluralidade Cultural); “Projeto da cozinha à rua, vidas que tem voz que envolveu as áreas de Geografia, história, Matemática ;língua Portuguesa e Temas Transversais Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural, Ética e Orientação Sexual”.(GATTI, 2020, p.22)

Fica evidente o envolvimento, motivação e a intensa participação dos licenciados nas discussões do magistério, demonstrando consideração pelo conhecimento do outro, cooperação e a oportunidade de trabalhar com o diferente. Esse trabalho construiu um clima de cooperação em favor do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, além do “compromisso ético com a aprendizagem dos alunos da escola” (GATTI, 2020, p.12).

3.2 Comunidades colaborativas: a dinâmica de questionar, estudar e pesquisar juntos as práticas educativas.

Nesse contexto do trabalho em parceria entre a Universidade e a escola, temos um Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon). O mesmo é formado por docentes da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), docentes das escolas de educação básica e estudantes de graduação e de pós-graduação.

Logo no início da composição desse grupo, é importante destacar que a formação se deu no movimento em que os professores se dirigiram à Universidade, contrariando o “caminho natural” em que a universidade vai até a escola. Nesses encontros os participantes eram

incentivados a relacionar os textos estudados com as experiências em que os professores vivenciavam em suas práticas, a socializar pesquisas através de discussões permitindo dessa forma estabelecer contrapontos entre o referencial teórico e problemáticas do fazer pedagógico nos diversos contextos.

Os textos foram selecionados a partir de discussões de interesse da escola, pois havia uma preocupação dos docentes em ampliar o entendimento sobre a temática do professor pesquisador e sobre o alcance desse tipo de postura nas práticas que poderiam implantar na sala de aula.

“Os participantes do Formazon foram instados a olhar os encontros de socialização de pesquisas, buscando identificar os elementos básicos que o autor utilizou para abordar seu objeto. Desse modo, pedia-se que identificassem a questão de pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica, o recorte teórico e os resultados apresentados.” (XIMENES –ROCHA ; FIORENTINI , 2020, p.278)

Os encontros partiam da definição de temas de interesses dos participantes, e os textos eram o ponto de partida. Apesar de os textos estudados pelo grupo ocupassem um lugar central no encontro, essa dinâmica foi se deslocando de tal maneira que não se percebia mais se a discussão era sobre os textos estudados ou sobre as práticas dos professores.

Outra observação apontada pelos autores é que os participantes que tinham ligação com a universidade mencionavam mais os textos em relação as práticas. Foi a participação dos professores da escola que possibilitou a aproximação com a prática escolar. Portanto, ficou notório a diferente visão dos participantes que desenvolvem seu trabalho docente no contexto da realidade escolar daqueles que estão fora dela.

Nessa experiência, os autores apontam que as contribuições dos docentes da escola em relação à complexidade das práticas escolares contribuíram significativamente para a aprendizagem e conhecimento dos professores da universidade, bem como dos discentes de graduação e de pós-graduação. Isto posto, é possível afirmar que um grupo colaborativo (escola e a universidade) proporciona um espaço onde todos os integrantes trocam experiência, saberes, aprendem e ensinam sobre suas práticas pedagógicas.

No desenvolvimento de um grupo colaborativo é possível destacar que as diferentes formações e diferentes experiências profissionais não constituem um problema, mas a possibilidade do diálogo e da troca ao mesmo tempo entre os mais experientes e os iniciantes na caminhada da educação.

Resultado

As duas experiências abordadas acima mostram que os grupos de aprendizagem formados por professores da escola e da universidade, alunos de graduação e pós-graduação, podem construir um espaço fértil para o desenvolvimento profissional de todos que estão envolvidos, por meio da troca de experiência, saberes, aprendizado e ensinamentos sobre suas práticas pedagógicas. É preciso que a universidade promova espaços nos quais o futuro professor possa ouvir, dialogar, contribuir e refletir juntamente com os outros profissionais nas diferentes etapas da educação.

Conclusão

Ao final dessa discussão, conclui-se que, quando a linha divisória entre o âmbito universitário e o escolar é ultrapassada, temos grandes possibilidades de construir uma proposta de formação inicial de professores que abarque os saberes profissionais de docentes e que estejam próximos da realidade e das necessidades dos integrantes da comunidade escolar. Dessa forma espera-se contribuir com elementos para expandir a discussão sobre a necessidade de formar futuros professores de forma contextualizada onde os mesmos se apropriem dos conhecimentos teóricos e culturais integrados com uma formação voltada ao trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Referência Bibliográfica

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

FIorentini, D. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

GATTI, B. PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E O LUGAR DAS PRÁTICAS. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2011.



MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: PROFESSORES FORMADORES. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

NÓVOA A. O professor e sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

SACRISTÁN, G. Tendências investigativas na formação de professores. In: GARRIDO, S. Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. São Paulo: Vozes, 2011.

XIMENES-ROCHA, S. H.; FIORENTINI, D. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia Educação, vol. 43, núm. 2, 2018, -Junho, pp. 267-284 Universidade Federal de Santa Maria Brasil.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A; (org.). Cartografias do trabalho docente. Campinas, Mercado de Letras. 1998. p 207-236