



PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA REGIÃO DA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA: O ESTADO DO ACRE EM QUESTÃO

Roger Vinicius Nunes Queiroz da Costa (PPGE/UFMT) – roger.viniciusnunes@gmail.com

Prof. Dr. Marcel Thiago Damasceno Ribeiro (PPGE/UFMT) - marcel.ribeiro@ufmt.br

GT 7- Educação em Ciências

Resumo:

Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa do Mestrado, em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso. Almeja-se estudar os paradigmas de formação docente em cursos de Licenciatura em Química de Instituições de Ensino Superior (IES) pública, tendo o Estado do Acre¹ como recorte da Região da Amazônia Legal brasileira. Neste sentido, lançamos nossos olhares aos textos que permitem observar relações dos Estágios Supervisionados (ES) e Prática como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), e a política de formação de professores, produzida nos contextos internacional e nacional. Assume-se o estudo de caso como método de pesquisa, e a mesma se baseará nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química no Estado do Acre da Região na Amazônia Legal brasileira, tanto presencial quanto a Distância (EaD) de IES pública, nos documentos oficiais de diretrizes de formação de professores, na revisão de literatura sobre a temática pesquisada, em busca de possíveis respostas as questões problematizadoras postas neste projeto, com o intuito de produzir textos de pesquisa por meio de interpretações, em diálogo com a literatura, contribuindo dessa forma para a reflexão e formação de professores de Química para a região amazônica do Brasil.

Palavras-chave: Licenciatura em Química. Projeto Pedagógico de Curso. Estágio Supervisionado. Prática como Componente Curricular. Amazônia Legal brasileira.

1 Introdução

A formação inicial de professores tem levantado discussões e ocupado um espaço significativo no cenário nacional brasileiro a partir dos anos de 1990, se constituindo em campo de disputas de concepções, políticas, currículos, entre outros. E diferentes estudos e pesquisas, apontam a necessidade de se repensar a formação dos profissionais da Educação Básica.

Nas últimas décadas no Brasil, as pesquisas educacionais sobre formação de professores, sobretudo a formação de professores de Química para a Educação Básica, foram marcadas pelas fortes críticas ao modelo (3+1), ou seja, à polarização entre bacharelado e a licenciatura. Pesquisadores da área (SHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2012; PIMENTA, 2012; entre outros.) reafirmam o entendimento de que a formação de professores deve ser ancorada na permanente articulação entre teoria e

¹Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador Marcel Thiago Damasceno Ribeiro intitulado: “Paradigmas de formação docente em cursos de licenciatura em química na região da amazônia legal brasileira: detalhando significados estabelecidos entre o texto e o contexto”. O recorte do objeto deste estudo para análise será o estado do Acre.

prática. Nessa perspectiva de formação requer a aproximação entre formação acadêmica e exercício profissional como forma de possibilitar a construção da identidade docente.

Em relação aos cursos de Licenciatura em Química em específico, há um movimento de reformulação curricular, induzido pela necessidade sentida por muitos formadores que se qualificam em pós-graduação em educação ou em ensino de Química/Ciências a partir da década de 90 (Echeverría; Zanon, 2010), e principalmente pelas normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE) posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996).

Esse movimento se consolida a partir dos anos 2000, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, mediante as seguintes resoluções: (Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP2, de 1 de julho de 2015, e por fim Resolução CNE/CP2, de 19 de dezembro de 2019). Todas essas resoluções buscam-se a identidade do profissional do magistério ao longo do processo, de forma efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, sendo que ambas devem fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades inerentes à docência. O destaque comum destas resoluções no processo formativo está pautado no Estágio Supervisionado (ES) obrigatório e a Prática como Componente Curricular (PCC).

A concepção e o entendimento do papel do ES e PCC, resguardando a especificidade de cada um e a sua necessária articulação estão bem delineados no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a PCC do ES, e delineia que a PCC precisa ser uma prática de trabalho consciente e algo voltado diretamente para o ensino. Detalha que a PCC deve acontecer desde o início do processo formativo e se estender ao longo de todo o processo. Expressa também, que a PCC em articulação com o ES, com as atividades de TCC, e outros, ela conjuntamente concorre para a formação da identidade do professor como educador. Já o ES tem a função de articular e consolidar as competências construídas e desenvolvidas ao longo do curso, por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico e/ou prático. Trata-se de um momento de formação profissional do licenciando pelo exercício direto in loco, sob a responsabilidade de um profissional habilitado, compõe um componente curricular obrigatório, sendo uma atividade articulada com a prática e as atividades de trabalhos acadêmicos.

Nessa perspectiva, verifica-se a PCC a ser concretizada ao longo do processo formativo, e não se confunde com o ES. O Parecer CNE/CES nº 15/2005 corrobora essa compreensão ao afirmar que,

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição (p. 3).

Os círculos de formação do ES e PCC se organizam dentro da proposta formativa de cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em sua área específica, considerando os paradigmas formativos adotados.

Diniz-Pereira (2014) evidencia que diferentes paradigmas de formação têm orientado práticas e políticas de formação de professores no Brasil, e em vários países do mundo. Esses paradigmas estão baseados no modelo da racionalidade técnica, prática ou crítica. Na racionalidade técnica, o professor é visto como um especialista que coloca em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, e durante a prática profissional, os professores devem aplicar os conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos. A racionalidade prática considera-se a complexidade da profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores são vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana. Por fim, na racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada, e o professor é visto como alguém que levanta um problema, e a pesquisa sobre o ensino e o currículo é a palavra-chave desta racionalidade.

A LDB/1996 afirma que, é dever da União, dos Estados e dos Municípios autorizar, reconhecer, supervisionar cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), integrando-os com as políticas públicas e planos educacionais, em específico, no caput VI, enfatiza que os currículos de formação docentes devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dando enfoque a professores habilitados e a formação continuada destes profissionais.

Quando tomamos por base a formação de profissionais da educação como tradição nacional e internacional, é importante nos ater ao currículo que as Instituições

de Ensino Superior (IES) tendem a ofertar. De acordo como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015:

o currículo como o conjunto de valores propício à produção e a socialização de significados no espaço social e que contribui par a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e a democracia, às práticas educativas formais e não formais e a orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2).

O currículo traz, toda a organicidade de uma instituição. Em educação podemos observar toda está complexidade e diferenciação nos modos de fazer licenciatura, percorrendo um longo caminho, desde os diversos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) ao longo de sua história em nosso país, podemos citar: CFE 292/62; CFE 52/65; Lei 5540/68; CFE 672/69; CFE 85/70; CFE 895/71; CFE 01/72, até a Lei 9394/96 que traz uma ideia de formação holística visando atingir as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo destas legislações passadas.

Para atingir tais objetivos, a LDB/96 estipula as Práticas de Ensino de maneira flexível, devendo atender múltiplos modos de atividade acadêmico-científico e que deva percorrer todo o processo formativo, correlacionando a teoria com a prática.

Em seu art. 82, diz que, os sistemas de ensino devem estabelecer normas para a realização do Estágio Curricular Supervisionado (ES), eixo importante para a concretização do desenvolvimento das competências exigidas no currículo do licenciando atuando no tripé ação-reflexão-ação (BRASIL, 1996).

Portanto, o paradigma formativo de um currículo em licenciatura além da sua complexidade, estabelecendo: dias letivos, prática de ensino, estágio supervisionado, atividades acadêmico-científico e monitoria, são detalhados no capítulo III e IV – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, apresentando também a carga horária estipulada nestes parâmetros, compondo assim, a organicidade de um curso em licenciatura e seus parâmetros e diretrizes legais.

Importante ressaltar que, além das partes obrigatórias e facultativas explanadas anteriormente na Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, estas devem sempre estar articuladas com o processo formativo do futuro docente, todo este conjunto em ação irá compor a identidade e dinâmica formativa do futuro licenciando.

Diante disso, este projeto consiste em um estudo sobre os paradigmas de formação docente em cursos de Licenciatura em Química de IES pública tanto presencial quanto EaD, tendo o Estado do Acre como recorte da Região da Amazônia

Legal brasileira, lançando nossos olhares aos textos que permitem observar relações dos Estágios Supervisionados (ES) e Prática como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), e a política de formação de professores, produzida nos contextos internacional e nacional.

2 Objetivo

Analisar os paradigmas de formação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Instituições de Ensino Superior (IES) pública no Estado Acre.

3 Pressupostos teóricos

Este projeto traz reflexões sobre o processo de formação de professores, tendo como principais pressupostos teóricos e filosóficos: Freire (2001), Gatti (1997), Nóvoa (1991), Pimenta (2005), Schön (2000; 1995; 1992; 1983) e Tardif (2002).

Schön (1992), com as ideias da racionalidade prática, entra em consonância com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, no princípio metodológico geral ação-reflexão-ação no âmbito relacionado a resolução de situações problemas como estratégia didática.

A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer (SCHÖN, 1992. p. 79-91).

Em consonância, Freire (2001), retrata a necessidade de o professor compreender e assimilar os princípios que norteiam sua atividade docente para que assim sigam em direção a autonomia.

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43)

Tardif (2002), nos traz a relação dos docentes com os saberes em sua pluralidade, e reforça que a transmissão de conhecimentos deve ocorrer de forma constituída por saberes curriculares, entrando em concordância com a Lei 9394/96 nos

paradigmas de formação docente descrevendo os parâmetros essenciais dos ES e da PCC. “...o saber docente [...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”(TARDIF, 2002, p. 36).

No mesmo caminho, Pimenta (2005), enfatiza a correlação destes saberes como saber docente, portanto, ficar somente a prática profissional, seja acadêmica e/ou escolar é insuficiente na formação de um bom professor, para atingir êxito se deve constantemente se relacionar com as diversas teorias da educação, estando assim, em gradual evolução.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26)

Para além, Nóvoa (1991), reforça a importância da formação docente de forma crítica e reflexiva, a fim de construir um perfil e/ou identidade deste profissional, dialogando com a Resolução CNE, nº 2 de 20 de dezembro de 2019 onde fica notoriamente caracterizado as PCC, os ES, as atividades formativas e as atividades teórico-prática.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Como podemos observar, existem uma gama de aportes teóricos que enfatizam a formação de professores, os currículos, a importância dos ES, dos PCC e dos PPC, seja em sua formação inicial ou continuada, constituindo este tema como sempre atual, devido suas constantes modificações advindas pelos pressupostos epistemológicos visando atender também as políticas educacionais implementadas em nosso país, tentando integrar os diferentes saberes em sua complexidade, com a experiência docente e com o cotidiano das instituições educativas.

4 Metodologia

Dadas às ações e reflexões aqui projetadas que visam deter nosso olhar investigativo sobre os possíveis paradigmas de formação docente subjacentes aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Química de IES pública na Região da Amazônia Legal brasileira², com enfoque no estado do Acre, com base epistemológica sistematizada neste projeto, tendendo à globalidade, com uma base multirreferencial³, situando-se no paradigma da complexidade (MORIN, 1995).

A fins de contextualização, tem-se por definição, que a abordagem qualitativa é aquela que é usada como um meio para explorar e para entender o significado que um indivíduo atribui a um problema (CRESWELL, 2014).

Para tanto, assume-se o estudo de caso como método de pesquisa, que de acordo com Creswell (2014), se trata de uma abordagem qualitativa, onde o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio de coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação.

Neste projeto, dar-se-ão estudo de caso múltiplo com ênfase na compreensão do tema em analisar os paradigmas de formação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Instituições de Ensino Superior (IES) pública no Estado Acre, tanto presencial quanto EaD, com o intuito de produzir textos de pesquisa por meio de interpretações, em diálogo com a literatura, contribuindo dessa forma para a reflexão e formação de professores de Química para esta região do país.

O propósito deste projeto será descrever e analisar os paradigmas de formação presente nos PPCs analisados, compreendendo as propostas de ES e PCC desenvolvidas nas IES públicas, para um delineamento da identidade docente pretendida pelos cursos, através das análises documentais do requerido objeto de estudo no âmbito do modelo formativo adotado pelo curso em sua respectiva instituição.

Para analisar os textos de campo e produzir textos de pesquisa, assume-se a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007), que corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com o propósito de

²As IES públicas que serão pesquisadas na Amazônia Legal brasileira serão compostas pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso.

³A multirreferencialidade é um termo utilizado por Ardoino, professor da Universidade de Paris VIII, cujo conceito vem se desenvolvendo em seus trabalhos desde a década de 1960. De acordo com Gonçalves (2004), a multirreferencialidade dá luzes e abre caminhos possibilitando buscar aportes teóricos em diversas áreas do conhecimento. Lida com a complexidade do objeto, evitando o seu reducionismo e permitindo vê-lo de diferentes ângulos sem pretender esgotá-lo, fazendo em função dele as leituras possíveis.

produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, com um movimento interpretativo de caráter hermenêutico, possibilitando novas compreensões sobre os fenômenos investigados.

A análise textual discursiva tem-se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos, que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003).

Moraes (2003) afirma que,

A análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. **A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise** (2003, p. 193) [grifo nosso].

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), a Análise Textual Discursiva expressa o caminho do pensamento do pesquisador, portanto, trata-se de um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto delimitado de partida ou chegada. Nesse sentido, o caminho do pensamento é construído no processo, pelo próprio pesquisador, conferindo ampla liberdade de criar e de se expressar.

5 Resultados: Contribuições Científicas da Proposta

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender e relatar os paradigmas de formação que se expressam nos currículos de formação de professores de Química na Região da Amazônia Legal brasileira.

De acordo com Marques (2003) formar um professor não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo de maturação, onde se encadeiam os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor quanto na *história institucional dos cursos, por onde não podem apenas transitar as gerações condenadas a começar tudo de novo e sair sem deixar vestígios*. “As pessoas e as instituições que não documentam suas próprias experiências e o que delas aprenderam têm vida fugaz e pobre” (MARQUES, 2003, p. 96).

A tarefa de formar professor é muito complexa e não podemos aceitar que medidas simplistas ou de senso comum sejam tomadas como exemplo de salvação para

a formação de professores. De acordo com Diniz-Pereira⁴ (1999) fazem-se necessários estudos e pesquisas que respondam a questões essenciais, como *o que é formar professor? Ou como formar professor?* Além disso, as universidades e demais instituições de ensino superior precisam sempre trocar informações, e buscando em experiências mais significativas, a chave para as questões que dizem a respeito aos cursos de formação docente em Química no país.

6 Considerações finais

Segundo Tardif (2008), “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).

Analisar a formação dos professores é um processo necessário principalmente no que tange a formação inicial. Desta forma, correlacionar os aspectos teóricos aos práticos desde o início da formação confere uma identidade ao profissional professor.

Diversos estudos explanam sobre as muitas concepções teóricas aportadas na formação de professores, todavia estas podem ter sido criadas sem relação as metodologias de ensino, ou seja, não retratam a identidade ou o “coração” de uma licenciatura.

Diante disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender e relatar os paradigmas de formação que se expressam nos currículos de formação de professores de Química no estado do Acre.

Referências

AMARAL, I. A. **Conhecimento formal, experimentação e estudo ambiental. Ciência e ensino.** 3 de dezembro 1997.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: Editora da Unijuí. (2006).

_____. **A educação no ensino da química.** Ijuí: Ed. Universidade Regional doNordeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1990.

⁴DINIZ-PEREIRA, J. E. *As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais de Professores de Ciências.* Disponível em: <http://www.scielo.br.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73301999000300006>. Acesso em 24 de janeiro de 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens** (3ª ed.).2014. Porto Alegre: Penso Editora.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

_____. **Políticas Educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente**.In: Pacheco Rios, J. A. V. (Org.). Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica. Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015. p. 25 – 34.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento Complexo** / Edgar Morin; tradução de Eliane Lisboa – Porto Alegre:Sulina. 3ª Ed., 2007a.

_____. **Educar na Era Planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.**/ Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raul Domingo Mota; tradução SandraTrabucoValenzuela. 2ª ed. –São Paulo: Cortez, Brasília,DF: UNESCO, 2007b

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 115-138, 1992.

_____. In. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educ. Real. 44 (3), 2019.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

POPPER, Karl Raimund. **Conhecimento objetivo**. Tradução de Milton Amado. 1ª Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.79-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 328p.