

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS NA RELAÇÃO COM A ESCOLA.

Mônica Moreira de O. Torres ¹

RESUMO

O texto discute a temática da formação de professores a partir da relação entre universidade e a escola nas licenciaturas, fundamento na concepção de formação do professor como intelectual crítico-reflexivo e no conceito de construção sentidos na aprendizagem da profissão. Reflete o cenário de implementação de reformas educacionais com foco na formação dos professores, a exemplo das Diretrizes de Formação Inicial de Professores Resoluções CP/CNE 01/2002, CP/CNE 02/2002 e sua influência nos currículos da Uneb. Assim questiona: quais os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador do curso à relação da universidade com escola durante a formação no curso de geografia de Serrinha? Teve como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso à relação da universidade com escola durante a formação no curso de geografia de Serrinha. E como objetivo específico analisar a relação da universidade com a escola básica no desenvolvimento do estágio supervisionado do curso. A investigação adotou a abordagem qualitativa com Estudo de Caso sobre as práticas realizadas durante a formação inicial de geografia de Serrinha e a entrevista par a coleta dos dados. O estudo sinaliza que há poucos momentos durante a formação de aproximação dos estudantes com as escolas e que novos espaços mais híbridos de formação nas licenciaturas constituídos a partir de novas relações de parceria entre universidade e escola são necessários e requerem mudanças de ambas instituições.

Palavras-chave: formação de professores; iniciação à docência; relação escola e universidade.

INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores assume relevância no contexto atual considerando suas contribuições para a elevação das aprendizagens dos estudantes da educação básica, a qualidade da educação e consolidação dos sistemas de ensino que se apresentam como democráticos e inclusivos, o que reafirma a necessidade de se pautar a profissionalização docente.

A implementação de reformas educacionais no âmbito da formação de professores, com a publicação de Diretrizes para esse fim desde 2001 a exemplo da publicação das Diretrizes de Formação Inicial de Professores Resoluções CP/CNE 01/2002, CP/CNE 02/2002², dentre

¹ Doutora em Educação e Contemporaneidade; Professora da UNEB, Grupo de Pesquisa EPODS; mtorres@uneb.br

² As Resoluções 01 e 02/2002 foram substituídas pela Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, no entanto, os cursos de licenciatura da UNEB ainda não tiveram seus Projetos Pedagógicos reformulados. Dessa forma, o curso de Geografia de Serrinha será analisado a partir das Resoluções de 2002 ainda vigentes no mesmo.

outras vem influenciando e modificando os currículos dos cursos de licenciaturas. Dentre eles está o curso de licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha* da UNEB.

As Diretrizes acima propõem a articulação das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, MEC/CNE, 2002), da organização do tempo e espaços e dos conhecimentos da formação em eixos no currículo e indicam que as Instituições de Educação Superior podem apresentar propostas de curso que contribuam para a formação da identidade docente configuradas em currículos específicos das licenciaturas, diferenciando-os dos currículos dos bacharelados. As Diretrizes propõem também a flexibilidade na construção dos currículos pelas Instituições de Educação Superior, recomendando a articulação teoria e prática na formação, com ampliação do tempo para a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a ser desenvolvido ao longo do curso, o que pode possibilitar o rompimento com uma formação centrada na “racionalidade técnica” (PEREIRA, 1999); elas exigem que a formação do professor possibilite a construção de uma pluralidade de conhecimentos, assim como possibilita que a universidade possa estabelecer uma nova relação com as escolas de Educação Básica durante a formação.

O texto apresentado é um recorte da pesquisa realizada no doutorado em educação e contemporaneidade e investiga: quais os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador do curso à relação da universidade com escola durante a formação no curso de geografia de Serrinha? Este estudo teve como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso à relação da universidade com escola durante a formação no curso de geografia de Serrinha. E como objetivo específico analisar a relação da universidade com a escola básica no desenvolvimento do estágio supervisionado do curso.

Adota a metodologia de abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma fenomenológico e interpretativo. Opta por um Estudo de Caso e utiliza a entrevista semiestruturada como dispositivo de coleta de dados.

O estudo indica a pouca articulação com as escolas durante a formação no curso de licenciatura em geografia e a importância do estágio e das práticas de ensino na aproximação e parceria com as escolas. A proposição da formação de professores em parceria com as escolas de Educação Básica, onde a participação dos professores regentes torna-se fundamental é reiterada também por Nóvoa (2009, 2012), assim como encontra fundamento na concepção de formação do professor como intelectual crítico-reflexivo, a partir de Canário (2001; 2005); Zeichner (2010); Ramalho (2004); Pimenta (2002).

METODOLOGIA

Na metodologia do estudo adotamos a abordagem qualitativa, fundamenta-se no paradigma fenomenológico e interpretativo e toma como referência autores como Bogdan, Biklen, (1994), Amado (2013). Realizamos o Estudo de Caso (Yin, 2001) sobre as práticas realizadas durante a formação inicial na licenciatura em Geografia do *Campus XI – Serrinha* da UNEB, a partir dos sentidos atribuídos por estudantes e coordenador de curso. Realiza a entrevista semiestruturada com os estudantes e coordenador de curso. Os dados foram analisados utilizando a técnica da Análise de Conteúdo a partir das contribuições de Bardin (1977); Amado (2013), Bogdan e Biklen (1994). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

DESENVOLVIMENTO

Reafirmamos a escola como espaço fundamental para a construção de sentidos sobre a profissão docente. Ao adotar a concepção de formação de professor como intelectual crítico-reflexivo, a partir de Canário (2001, 2005); Zeichner (2010); Ramalho (2004); Pimenta (2002), cabe destacar a escola como organização de aprendizagem fundamental no processo de formação dos futuros professores. Tendo em vista superar a lógica que associa formação e desempenho profissional de forma “adaptativa, instrumental e funcional” (CANÁRIO, 2001, p. 154) a favor da formação crítica e reflexiva dos professores na formação inicial e geradora de aprendizagens profissionais, a mesma deve ocorrer a partir de contextos reais e situações concretas de trabalho, da escola. Essa perspectiva também vem se associar às ideias de formação de professores que enfatizam a importância das comunidades de aprendizagem profissionais e da criação de “terceiro espaço”, (ZEICHNER, 2010) nos programas de formação inicial dos professores, evidenciando a necessária articulação da universidade com as escolas nesse processo de formação profissional.

O campo profissional da escola apresenta-se na formação dos licenciando antes mesmo da entrada na universidade. A escola é o espaço onde se aprende a profissão desde as experiências vividas na condição de discente e a partir da qual se constrói as primeiras representações sobre a profissão de professor (FORMOSINHO, 2009). Ao mesmo tempo é o local onde se trabalha, vive-se a profissão de professor, devendo se constituir numa das referências fundamentais para a aprendizagem da profissão docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao conhecer a relação com as escolas durante a formação, quanto à participação dos estudantes em atividades curriculares e projetos de iniciação à docência nessas escolas, antes da realização dos estágios, os estudantes revelam pouco acesso às escolas de Educação Básica durante a formação no curso: “Não, não participei” (EST.2). “Não. Antes do estágio em parceria com a Universidade eu não desenvolvi nenhum projeto (...)”.(EST.6).

Isso revela que antes do estágio supervisionado, ao longo da formação no curso de Geografia, não há acesso dos estudantes às escolas de educação básica, com exceção das atividades do projeto de iniciação à docência como o Pibid, o qual seleciona estudantes através de edital com número de vagas limitadas. Todavia, mesmo sem participar diretamente delas, não deixam de reconhecer a contribuição dessas atividades práticas realizadas nas escolas durante a formação no curso, as quais favorecem a apropriação de conhecimentos. “(...) Eu hoje se eu pudesse concorrer a vaga do Pibid eu largaria meu trabalho e estaria em prática com essa iniciação. (EST.5)

Os estágios supervisionados são as únicas atividades curriculares do curso que possibilitam o acesso às escolas de Educação Básica durante a formação. Isso indica que há limitação na formação inicial do curso de licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha*, traduzida na distância da mesma em relação aos contextos de trabalho, a qual vem dando pouca relevância às experiências dos formandos e às competências profissionais que emergem dos contextos de desempenho profissional, as escolas, não associando as dimensões biográficas e contextuais da formação (CANÁRIO, 2005).

Considerando que os estágios supervisionados são as atividades que possibilitam a inserção dos estudantes na escola, é o momento da formação concebido como unidade entre teoria e prática, elementos indissociáveis da “*práxis*” (PIMENTA, 1995). É onde a reflexão sobre o professor e seu trabalho acontece, portanto é espaço de reflexão sobre a docência e momento que contribui com a formação do profissional crítico-reflexivo (LIMA, 2001).

No estágio, a relação dos estudantes com as escolas apresenta fragilidades, pois eles não contam com a participação dos integrantes das escolas na realização do mesmo. Isso indica que o estágio como atividade teórico-prática de relevância para a formação que ocorre

no contexto profissional da escola é ainda realizada de forma individualizada e solitária. “Não. As minhas regentes a participação era só mesmo sentar ali e observar como eu trabalhava, não tinha muita interferência de diretor não (...)” (EST.4).

Apesar do apoio da escola ao estágio com infraestrutura e material didático, a ausência dos professores regentes e dos diretores das escolas no desenvolvimento das atividades pedagógicas durante o mesmo indica que essa atividade se realiza sem participação desses sujeitos, contrariando a indicação de Nóvoa (2009) quanto à necessidade de participação dos professores regentes da escola na formação inicial dos professores. Isto se coloca como desafio na formação realizada no curso de Geografia do *Campus XI*. “(...) Agora é sempre bom, é claro que o professor que tá dia a dia lá conhece a turma mais do que a gente, sabe o caminho das pedras né?” (EST.6).

A participação da escola nos estágios, os quais vêm sendo realizados a partir do 5º semestre do curso de Geografia, ainda se restringe ao aspecto logístico. Por outro lado, a fala acima indica a importância que a participação dos professores regentes teria nesse processo de formação, considerando as experiências profissionais dos mesmos na condução da turma. Isso reafirma a relevância das aprendizagens em contextos de trabalho para a construção de competências profissionais na formação de professores (CANÁRIO, 2005).

Considerando que as atividades de estágios supervisionados são os momentos do curso em que se estabelece uma ação planejada nas escolas, a parceria da universidade com elas só vem acontecendo em função destes estágios, é o que confirma o coordenador: “Eu posso dizer que houve tentativas, eu não sei te dizer como que está isso hoje, mas a relação existe por que os estágios acontecem (...)” (C. C.).

Todavia, nesse contexto, o curso de licenciatura em Geografia do *Campus XI - Serrinha* ainda encontra dificuldades institucionais para construir relação de parceria com as escolas do Território do Sisal no processo de formação de professores. De acordo com o coordenador há dificuldades da universidade e da escola, para estabelecer uma parceria nessa formação dos professores. Uma delas refere-se à incompatibilidade dos calendários, tanto da universidade como da escola, dificultando essas atividades. A outra revela a incompreensão da escola sobre a importância dos estágios na formação de professores, assim como o desconhecimento do seu papel nessa formação. “(...) porque a dinâmica da própria universidade,(...) não é compatível com o calendário do ensino básico(...) outra é o dialogo do que significa essa prática (C.C).

Outra dificuldade para o curso estabelecer relação com a escola situa-se no âmbito da posição de superioridade assumida pela universidade diante das escolas, o que em si já inviabiliza uma parceria na formação dos professores como comenta o coordenador: “Dificuldade também da universidade em se colocar numa posição menos hierárquica em relação à escola pública, a escola de maneira geral do ensino básico” (C.C.). A posição de superioridade em relação às escolas de Educação Básica ainda hoje presente na universidade, pode ser compreendida a partir da condição assumida por ela na produção e socialização do conhecimento baseada no paradigma moderno. De acordo com Santos (2005), a universidade moderna foi progressivamente substituindo a ideia da unidade do saber pela hegemonia da “racionalidade cognitivo-instrumental e, portanto das ciências da natureza” (SANTOS, 2005, p.223). O paradigma moderno assume a lógica da objetividade, da especialização, da fragmentação na produção do conhecimento sobre a natureza e a sociedade. Esse paradigma que separa teoria e prática predomina na universidade, traz reflexos para a educação e para as atividades de ensino ao distinguir conhecimento científico de outros saberes, como os da experiência. A universidade assume, portanto, uma posição de detentora do conhecimento verdadeiro e legítimo sobre a educação, o ensino, o conhecimento pedagógico e se posiciona ainda de forma distanciada da escola.

Há possibilidades a serem construídas para se estabelecer uma relação institucional mais equilibrada, dialogada com as escolas para a realização dos estágios na formação dos professores de Geografia. Uma é a ampliação do diálogo e uma posição menos hierárquica da universidade em relação à escola. Nesse contexto, para o coordenador, a formalização de convênios ainda é indicada como estratégia para institucionalizar essa relação e assegurar a realização dos estágios nas escolas. “então é preciso que você formalize até pela questão mesmo de tentar solidificar, ratificar aquilo de dar a ele condição é de continuidade. (...)” (C.C.).

Todavia, a relação da escola com a universidade, no contexto da formação de professores, ainda se estabelece no plano burocrático, o que tem gerando insatisfação pela escola e a universidade. “Houve tentativas de fortalecer isso (...), de pensar uma relação que possa ser mais sólida, mais, proveitosa para ambas as partes(...)”.(C.C.). As tentativas para estabelecer uma relação mais próxima parecem embrionárias e sem tradução em ações mais concretas.

Diante da expectativa de que as Práticas de Ensino e os Estágios durante o curso pudessem se configurar em articulação com as escolas, essa possibilidade é confirmada dentro

de algumas condições. “Eu acredito que sim. (...) Que os estudantes, fossem a escola, desenvolvessem algum projeto, durante o curso, durante esse componente. E o estágio também, porque muitas vezes fica uma coisa separada, [...]”(EST.5)

Para alguns, a parceria já acontece, em princípio, pela própria possibilidade que o estágio nas escolas traz de contribuir com a formação deles, porém não se tem muita parceria com retorno pedagógico para a escola. Todavia essa parceria pode ampliar-se e contribuir ainda mais com as escolas através dos componentes de Prática de Ensino e de Estágio. Para tanto, é preciso uma revisão da concepção desses componentes no currículo. No caso dos componentes de Prática de Ensino é necessário que se constituam como dispositivos de formação teórico-práticos no currículo e que oportunizem maior aproximação com as escolas ao longo de toda a formação na licenciatura, com possibilidades de realização de projetos. Assim comenta um entrevistado:

Eu acho que tem uma contribuição para as escolas, pouca (...). Eu acho que o Pibid. (...) a ampliação pra isso deveria ser através, um exemplo, projetos que envolvam a docência, o estágio, pra estimular os alunos a irem estagiar lá entendeu? (...)se ele quiser dar uma continuidade nas atividades pra ter uma contribuição entre universidade, estagiário e escola, isso poderia ter uma continuidade através de convênio com a escola e a universidade. (EST.6)

Quanto aos estágios, espera-se que eles possam ocorrer de forma mais articulada com as escolas, na realização do seu planejamento com a participação dos professores; na ampliação de sua carga horária no currículo, garantindo mais tempo para sua realização e que haja mais acompanhamento dos professores orientadores da universidade junto às escolas.

É necessário que haja a articulação entre escola e universidade através de projetos institucionais articulados ao estágio, mas em formato diferenciado para além de oferta em componentes curriculares. Isso requer repensar o tempo e lugar da prática pedagógica no currículo, através dos componentes de Práticas de Ensino e de Estágio Supervisionado. Ainda sobre a possibilidade das práticas e estágios constituírem-se em práticas mais próximas e parceiras das escolas, comenta o coordenador de curso: “Creio que sim, né. Acho que o estágio tem esse caráter (...) né e obviamente que isso poderia ir além desse processo (...)” (C.C).

A aproximação da universidade com as escolas na formação de professores é possível e envolve aspectos como planejamento do estágio compartilhado com os regentes, realização

de projetos, revisão curricular das licenciaturas observando as demandas da educação básica, a formação continuada de professores pela universidade, com diversas parcerias: “(...)planejamentos, propostas de projetos, estratégia de adequação curricular, formação continuada dos professores,(...) possibilidades existem (...).” (C.C).

Todavia, essa parceria e articulação entre universidade e escola exigirá uma compreensão mais ampliada de ambas às instituições, tendo em vista uma nova pactuação em torno da formação dos professores, onde os estágios teriam papel relevante. “Mas que é preciso que você tenha compreensão adequada de ambas as partes para que elas se estruturam.”. (C.C).

No que se refere à universidade, a mudança na relação com as escolas pressupõe também mudanças no paradigma epistemológico da universidade ainda presente nas atividades acadêmicas. Essa mudança na universidade pode se dar no contexto da transição do paradigma moderno, onde ocorra “a dupla ruptura epistemológica” (SANTOS, 2005, p. 224) como atitude epistemológica a ser adotada. Ela exige algumas condições onde a primeira é “promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas” (SANTOS, 2005, p. 224). Ao promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas, a Universidade coloca-se como o local privilegiado de encontro de saberes, assumindo outra prática acadêmica marcada pelo saber que proporciona, em detrimento do saber que transmite. A segunda ruptura epistemológica caracteriza-se pela “revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos [...]” (SANTOS, 2005, p. 224). Essa mudança na universidade poderá refletir em nova postura com relação às escolas também no processo de formação de professores. Por outro lado, exigirá das escolas nova postura em relação à sua responsabilidade na formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir nova relação da universidade com a escola nas licenciaturas é uma necessidade considerando que neste campo da formação inicial de professores a convivência com a organização escolar, a participação dos professores regentes e a iniciação à docência durante toda a formação é fundamental para a construção de sentidos sobre a aprendizagem da profissão. Nos estudos realizados na licenciatura em Geografia identificamos que ao longo da

formação e antes do estágio supervisionado os estudantes não tem acesso ao campo profissional, às escolas de educação básica, com exceção das atividades do projeto de iniciação à docência como o Pibid.

Dessa forma, os estágios supervisionados são as únicas atividades curriculares do curso que possibilitam o acesso às escolas de Educação Básica durante a formação. Porém eles se realizam sem a participação efetiva dos professores regentes e diretores nos processos de planejamento, acompanhamento, socialização de experiências pedagógicas e orientações específicas nas escolas. Fato que reitera a distância entre processos formativos da licenciatura em relação aos contextos de trabalho sugerindo uma limitação neste aspecto, na formação inicial do curso de licenciatura em Geografia de Serrinha.

É necessário que haja a articulação entre escola e universidade, o que pode se efetivar de várias formas, através de projetos institucionais articulados, as práticas de ensino e ao estágio assumindo formato diferenciado para além de oferta em componentes curriculares. Nesse sentido eles poderiam possibilitar a iniciação à docência desde o começo da formação na licenciatura com o acompanhamento de professores da escola e docentes da universidade, o que pressupõe repensar o tempo e lugar da prática pedagógica no currículo da licenciatura. Reiteramos a possibilidade das práticas de ensino e estágios constituírem-se em práticas mais próximas e articuladas das escolas, num cenário que favoreçam a construção de novas parcerias e relações menos hierárquicas entre universidade e escola. Na perspectiva da universidade, no sentido de mudar a relação com as escolas no processo de formação de professores, no âmbito da produção e socialização do saber pedagógico implica reconhecer os saberes das experiências, os saberes produzidos em contextos profissionais. Novos espaços híbridos de formação devem ser constituídos a partir de novas relações de parceria e requerem mudanças no paradigma epistemológico da universidade ainda presente nas atividades acadêmicas, assim como nas posturas das escolas no sentido de assumir sua responsabilidade na formação dos professores favorecendo assim a construção de sentidos pelos estudantes sobre a profissão ao longo da formação.

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do resumo.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra. Coimbra. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Tradução: ALVAREZ, M João; SANTOS, S. Bahia dos; BAPTISTA, T. Mourinho. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria dos métodos. Editora Porto. Porto, Portugal.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP n° 01/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

_____. *Resolução CNE/CP n° 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2001.

_____. *Resolução CNE/CP n° 2 /2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 06 set. 2015

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. *Anais...* Brasília: MEC – Ministério da Educação, 15/19 Outubro de 2001.

_____. A escola e os autores. In: CANÁRIO, Rui. *O que é escola? Um olhar sociológico*. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto. Portugal: Porto Editora, 2005.

FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto. Portugal: Porto Editora, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e acção docente*. 2ª edição. Fortaleza: Editora UECE, 2001.

NÓVOA, António Sampaio. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. *Ofício de Professor*. Palestra no Colégio Gracinha. Santa Clara TV, 23min. Jul de 2012. Vila Mariana, São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=txleZKamajE>>. Acesso em 08 abr. 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade. Vol. 20, nº 68, Campinas, Dezembro, 1999, p. 109-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* 2ª edição. São Paulo: Cortez. 1995.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In.:PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 2002. p.17-52

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino*. Perspectivas e Desafios. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pelas Mãos de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Tradução: Daniel Grassi. Editora Bookman. 2a Edição. Santana, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em 12 dez. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e* Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em 25 jan 2016.