



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB**

Regiane Rodrigues Araújo<sup>134</sup>

Carlos Alexandre Holanda Pereira<sup>135</sup>

Rosane de Fátima Ferreira Serra<sup>136</sup>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva estabelecer um diálogo entre a legislação, a literatura pedagógica e a relação teoria e prática na formação de professores da UNILAB. A referida universidade vivencia a complexidade de abrigar alunos brasileiros e estrangeiros. A metodologia utilizada é de abordagem documental e bibliográfica: Franco (2010); Nóvoa (2009); Masetto (2012); Lima (2012); Severino (2003); Pimenta (2006). A pesquisa constata que a formação de professores na UNILAB comporta projetos de diferentes interfaces institucionais que permite um trabalho colaborativo. As atividades integradas entre discentes de diferentes países possibilitam aos alunos e professores da UNILAB, a realização de um processo dialógico que envolve ensino, pesquisa, cultura e formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Diálogo. UNILAB.

### **INTRODUÇÃO**

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB foi criada pela Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, é uma instituição autárquica pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Redenção, no Maciço do Baturité, no Estado do Ceará. Tem autonomia. O destaque para sua concepção é a cooperação internacional e o compromisso com a interculturalidade e o intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos (BRASIL, 2010) e ainda o Timor Leste (Ásia).

Apresenta como missão produzir e disseminar o saber universal, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa. Como finalidade tem a educação superior e a geração de conhecimentos, integrados no ensino, na pesquisa e na extensão; o intercâmbio cultural, científico e educacional, bem como o desenvolvimento regional, nacional e internacional com justiça social.

<sup>134</sup>Doutoranda –LHEC – UFC – Graduanda – Pedagogia – ESTÁCIO-FIC. Universidade Federal do Ceará- UFC/ Centro Universitário Estácio do Ceará –FIC, email: regianearaujo@hotmail.com

<sup>135</sup>Mestrando- PPGE-UECE. Universidade Estadual do Ceará -UECE, email: profalexandreholanda@yahoo.com.br

<sup>136</sup>Centro Universitário – UNICHRISTUS, email: rosaneserra@gmail.com



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

O presente texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a legislação, a literatura pedagógica e a relação teoria e a prática na formação de professores. Sabemos que os cursos de magistério carregam as marcas do tecnicismo e da escola tradicional, com o reforço nos processos do ler e do escrever. Na instituição em estudo, esta tarefa se torna mais complexa por abrigar alunos brasileiros e estrangeiros.

Para a consecução deste estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico da pesquisa relacionado à Formação de Professores está em: Franco (2010); Nóvoa (2009); Masetto (2012); Lima (2012); Severino (2003); Pimenta (2006) dentre outros, juntamente com a legislação da instituição e seu projeto pedagógico.

## **1. O CONTEXTO**

A legislação que regulamenta o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB, indica as suas primeiras organizações a formação de profissionais do magistério na Educação Básica. Assim, os princípios voltados para a tecnologia no seu caráter humano e social, respeito às diferenças e interação, respeito à diversidade, inclusão social, qualidade, interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática. Estes tópicos se integram na formação de professores como processo pedagógico capaz de articular a teoria e a prática. Contudo, nas Diretrizes Gerais da UNILAB, se encontram os princípios da formação em nível superior adotado por esta universidade, como veremos na íntegra (BRASIL, 2010, pp. 26-27),

- 1º. Desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social;
- 2º. Reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar;
- 3º. Reconhecimento e respeito à diversidade étnico- racial, religiosa, cultural, de gênero etc;
- 4º. Inclusão social com qualidade acadêmica;
- 5º. Interdisciplinaridade;
- 6º. Articulação teórica- prática.

Ainda nos princípios da formação dos alunos da UNILAB, em suas Diretrizes Gerais, estão previstas atividades dialógicas com base em Paulo Freire, na Pedagogia Libertadora, centrada no diálogo interdisciplinar entre outros valores do ensino como prática da liberdade. A atenção a interculturalidade abre a possibilidade do diálogo que emerge do caráter coletivo do conhecimento, e desta forma Severino (2003) nos ensina que o saber acerca da educação acontece nas diferentes nuances da prática social. Sobre tais questões, os documentos que norteiam os rumos da UNILAB, explicitam,

Fundamentada na interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria- prática, a política de ensino da UNILAB assenta-se em valores do ensino como prática de liberdade, que vê a educação a partir da contextualização do homem em



## Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

sua história e realidade social, conforme a *Pedagogia de Libertação* de Paulo Freire (UNILAB, 2010, p. 32).

Para o campo da formação de professores, o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB, de acordo com suas linhas norteadoras, está voltado para a inserção no mundo do trabalho no sentido de interagir com os seus locais de origem dos estudantes, como podemos ver (UNILAB, 2010, p. 11),

A formação acadêmica será dividida em cinco momentos inserção à vida universitária, formação geral, formação básica, formação profissional específica e inserção no mundo do trabalho. Nesta última planeja-se que os estudantes, por meio de um sistema de estágios, retornem ao seu local de origem e, com monitoramento da universidade, apliquem os conhecimentos aprendidos.

A licenciatura realizada na UNILAB prevê a relação teoria e prática. Nas Diretrizes Gerais em estudo, os Estágios são componentes curriculares que colocam o aluno, frente à realidade da sala de aula e frente à realidade social (UNILAB, 2010, p. 41), através da “*Realização de estágios curriculares de extensão* que permitam avançar no conhecimento da realidade social e, ao mesmo tempo, experimentar possibilidades de intervenção, ampliando a visão do campo de atuação profissional”. Esta atuação profissional realizada nas escolas campo de Estágio indica uma postura investigativa voltada para o Estágio com pesquisa, bem como as atividades teóricas metodológicas que viabilizavam a formação do professor pesquisador. Este tipo de Estágio permite refletir sobre a Universidade, enquanto instituição formadora dos professores na condição de sujeito desta formação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

## 2. PROFISSÃO MAGISTÉRIO, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Para pensar a formação de professores se faz necessário atentar para as necessidades formativas de um profissional em sua totalidade. Nessa perspectiva, a docência se situa no complexo mundo da profissão magistério e pela cultura que rege essa profissão. Sobre esta questão, Veiga (2008) nos lembra de importantes aspectos como: o ato profissional é específico, complexo e não rotineiro, constituindo-se uma atividade intelectual. Em segundo lugar, a formação docente tem suas bases regidas por conhecimentos especializados, autonomia, coesão e ética que integram uma identidade comum a estes profissionais na sua totalidade,

A profissionalização da docência é um tema extremamente complexo, que abre muitas possibilidades de análise [...]. A profissão docente não pode ser entendida de outra forma, ou seja, distante de um complexo histórico que a conformou desde o princípio, e que resulta das inter-relações com as realidades culturais (VEIGA, 2008, pp. 35-36).

Assim, a autora aponta para os saberes associados à prática profissional dos futuros professores. Muitas vezes, esse processo ocorre de forma fragmentada ou desarticulada nos cursos



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

de formação e, na excessiva preocupação com a área específica de conhecimento, os cursos de formação podem perder o foco da profissão como um todo.

Lembramos que as práticas desenvolvidas nos cursos de formação docente nem sempre revelam a concepção de natureza da Educação, como prática social, necessária à humanização do homem. Para Freire (1992, p. 21): “A educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza”.

O autor fala de humanização, mas sabemos que os problemas econômicos, familiares e políticos da sociedade atual transformados em práticas de utilitarismo, alto grau de competitividade, mercantilismo e meritocracia chegam aos cursos de formação docente em forma de diferentes modelos de atuação de professores. A recomendação de Freire (1987, p. 101) “ai daqueles e daquelas entre nós que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem, de denunciar e de anunciar”. Diante disto, defendemos a ação reflexiva no fazer docente como necessidade de sociabilidade entre formador e formando,

Constata-se nas relações sociais instaladas uma resistência à reflexão e a necessidade de um equilíbrio entre informação e formação, de modo a que, heurísticamente, venham a emergir caminhos alternativos no processo de formação humana, visando à autonomia e à emancipação dos sujeitos. A tese aqui defendida é a de formar para o pensar e o agir, o sentir-se responsável por si, pelo outro e pelo contexto. Refere-se à Educação humanista, condizente com uma formação que envolve o aprender, o pensar e o agir – o sentimento, a emoção, a razão – como essenciais na maneira de viver do indivíduo, consciente de ser e estar no mundo (BEZERRA; SILVA, 2014, p. 86).

Os posicionamentos desta citação nos convidam a transformar em práticas pedagógicas e ações docentes, que se manifestam no dia a dia da sala de aula em possibilidades de pensar e agir de forma humanizadora. É no fazer docente que se desenvolve o cotidiano, que os valores são construídos e a educação se efetiva. É preciso, portanto, que o professor compreenda quais são os verdadeiros objetivos da sua função social, bem como perceber o seu papel de educador, indiferente do nível educacional e nos diferentes contextos em que esteja atuando. Dessa forma, vale verificar a intencionalidade das suas práticas nas relações estabelecidas entre as pessoas, contextos e instituições, envolvidas nesse processo,

O próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o processo como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional e ainda, que este profissional docente assumira sua dimensão ética e política no exercício da docência, pois enquanto professor ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula (MASETTO, 1998, pp. 18-23).

É, portanto, nos caminhos que viabilizem a construção do conhecimento pedagógico, nas situações concretas em que estas ocorrem, que a busca de coerência, entre a intencionalidade e a



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

prática se efetivam. São nas diferentes linguagens utilizadas no contexto das instituições escolares onde se situam a formação do professor e sua práxis docente. É neste contexto que o professor, comprometido com o seu tempo, ensina valores e reafirma as aprendizagens da profissão.

O trabalho do professor tem sido afetado pelas transformações e pela complexidade da sociedade atual. O panorama de mudanças que se consolida por conta das reformas repercute no trabalho do professor e na sua função na sociedade. Diante das novas demandas do contexto em que estamos inseridos acontecem as possibilidades de novas aprendizagens e subjetividades, que emergem das interações sociais. Assim, o professor precisa de experiências formativas que articulem diferentes saberes e tenham significado na aprendizagem da docência e na construção teórica e metodológica no campo da educação e do conhecimento escolar.

Nóvoa (2009) nos mostra que a formação acontece na relação entre teoria e prática, destacando que as considerações teóricas apenas fazem sentido quando são construídas no interior da profissão e se forem apropriadas a partir de uma reflexão de professores sobre o seu próprio trabalho,

A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar, o trabalho docente na formação inicial carece de interdisciplinaridade e articulação entre disciplinas, conteúdos e práticas (NÓVOA, 2009, p. 39).

O autor em estudo aponta para uma práxis centrada no concreto das condições objetivas dos alunos e das profissões, na realidade das suas práticas cotidianas. Nessa mesma direção, Pimenta (2006) afirma que se faz necessário compreender a prática pedagógica na perspectiva da práxis, cujo significado é a unidade teoria e prática como fundamento formativo do profissional reflexivo, transformador, que pode interagir com a sua realidade. A autora nos lembra que a práxis docente se torna um componente formativo e de transformação, que se faz na indissolubilidade entre teoria e prática.

A formação carece sempre de novos enfoques, o que a faz contínua, uma vez que novas demandas dão significado continuamente. Lima e Gomes (2008) falam do professor aprendiz da profissão, como compromisso ético do trabalho que desenvolve junto aos seus alunos no cotidiano escolar. Dessa forma, assumir uma formação contínua, articulada com a disponibilidade de superar as dicotomias, significa estar aberto à pesquisa e a reflexão.

O campo de formação da prática docente é a Didática, como parte da Pedagogia que se preocupa com os fenômenos do ensinar e do aprender, dizendo respeito à prática pedagógica. Ao fazer do cotidiano da atividade docente seu campo de investigação, apoia-se na ciência da educação para realizar análises, organizar seus princípios gerais, levantar hipóteses sobre os problemas



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

escolares, elaborar novas teorias. Dessa forma, pensar a formação de professores é considerar a sua dimensão educadora e ter atenção pela organização dos processos de ensino e aprendizagem. Este caráter didático-pedagógico é abordado por Almeida (2012) se estende às habilidades leitoras, uma vez que ao professor cabe conduzir as atividades que levam ao caráter crítico e criativo, além da compreensão e apropriações aprofundadas dos conceitos, argumentos e teorias necessárias à reflexão e à práxis.

Para a autora, o trabalho docente se situa além das atividades do cotidiano, uma vez que envolve atitudes de questionamento, organização, fundamentos históricos, filosóficos e didáticos que articulam com o movimento dialético de aprendizagens complementares que acontecem juntamente com os fenômenos do ensinar e do aprender os saberes da docência,

Defendemos, portanto, uma formação densa para fundamentar uma prática bastante complexa, que precisa assegurar a democratização das instituições de ensino superior, o que se traduz na garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino (ALMEIDA, 2012, p. 172).

Os processos formativos que nos conduzem à construção da identidade docente não dependem unicamente dos cursos e das práticas vivenciadas, mas estão vinculados à profissão como um todo. Freire (2001) nos ensina que o trabalho docente requer de nós uma compreensão intelectual da realidade, em várias dimensões que vão caracterizar a essência da sua prática. Quando pomos a realidade social como fator essencial da docência, colocamos, também, o professor como sujeito que leva consigo sua história de vida, sua visão de mundo e a reflexão dele próprio e da sua profissão.

Quando falamos de construção identitária dos docentes, estamos voltados à construção social, na qual muitos fatores interagem e se cruzam, abrindo possibilidades de pensar sobre este trabalho, a partir do momento em que se imaginam no lugar dos seus mestres (PIMENTA, 1999). Assim, acontece uma identificação com o fazer docente, com o papel social desenvolvido pelos professores, os compromissos que precisam ser assumidos,

A identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas é expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (BRZEZINSKI, 2002, p. 86).

O escrito em destaque reafirma os estudos anteriores, acrescentando que a questão do “modo de ser no mundo” e estar no magistério interagem na aprendizagem desta profissão. Assim, a identidade docente precisa ser compreendida no contexto dos outros papéis que não se firmam especificamente no espaço de trabalho. Ainda fazem parte deste processo as diferentes identificações profissionais em relação às trajetórias particulares de vida. Concordamos com Garcia (2006), ao abordar as identidades múltiplas que se constroem no interior do fazer docente,



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional (GARCIA, 2006, p. 19).

Existe, pois, um desempenho profissional que é próprio da profissão magistério no seu saber fazer docente. No entanto, as relações que se tecem no interior desse trabalho extrapolam o espaço da transmissão dos conhecimentos e se incluem na rotina e nos afazeres de outros professores, o que constitui o “corpo docente”, ou seja, um saber plural elaborado coletivamente. Para Tardif e Lessard (2007), a profissão docente está conectada a diferentes saberes, quais sejam: sociais, escolares, disciplinares e curriculares, além dos saberes que têm raízes nas ciências da educação e no saber-fazer do educador. Neste sentido, o professor é sujeito do seu trabalho, que é decorrente de sua vivência e da história do seu coletivo profissional que constituem a sua identidade.

É no reconhecimento do espaço contraditório, que é a realidade do chão da escola, na teia de relações ali desenvolvidas, nos saberes técnicos da profissão e o reconhecimento dos limites e desafios desse trabalho, que o sujeito vai constituindo sua identidade. Daí a necessidade da formação contínua, como *lócus* da reflexão, como recomenda Masetto (2012) para que o professor consiga desenvolver seu papel de educador e formador de jovens.

Ainda nesta direção, Nóvoa (1995), nos ensina que a identidade docente está em constante transformação, uma vez que a mobilidade das experiências formativas e do trabalho docente nos instiga a novas aprendizagens,

A formação não se constrói por acumulação (de recursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A profissionalização docente e o desenvolvimento profissional como um caminho que se abre para o magistério apontam para a superação do conceito de professor atrelado à doação, ao amor, ao sacerdócio e à vocação. O autor em estudo fala na reconstrução identitária e na reflexão sobre o saber da experiência para que a formação se efetive.

Nesse contexto, a Pedagogia, de acordo com Franco (2010), tem a possibilidade de realizar a necessária produção de conhecimentos. Para o entendimento desta abordagem como espaço de conhecimento, é importante que se conheça uma metodologia de pesquisa condizente com essa abordagem reflexiva, que se distingue pela postura crítica que norteia a dialética da investigação. Para tanto, o pesquisador direciona o foco, a síntese e a intencionalidade da pesquisa (PIMENTA et al, 2013).



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

Dessa forma, há uma identidade epistemológica a ser assumida pelos pedagogos e pela Pedagogia como ciência da educação. Lima (2012), apoiada por Pimenta (1999) e Franco (2010) indica uma pedagogia compreendida como: o conjunto de concepções de fundamentação que agregue elementos filosóficos, políticos, éticos e epistemológicos, de forma a articular a prática educativa para que sustentem as conexões entre universidade e sociedade. A autora acredita que os aspectos acima mencionados poderão ter a função de realizar o movimento de transformação de uma docência comprometida, ética e estética.

## **CONSIDERAÇÕES**

Compreendemos que a consolidação das Diretrizes aqui delineadas acontecerá no percurso da sala de aula, no cotidiano escolar, na investigação da realidade e na construção do conhecimento. Dizemos isto porque acreditamos que o magistério é uma atividade prática, mas ao mesmo tempo, “intelectual”.

Pimenta e Lima (2012) fazem o indicativo do Estágio como possibilidade de pesquisa e produção de conhecimentos pedagógicos. Esta perspectiva se junta às demais promovidas pelo curso que conduzem à interação com a comunidade. Assim, a proposta de cooperar, integrar, incluir e articular os alunos das licenciaturas da UNILAB com a comunidade onde estão inseridos diz da intencionalidade de contribuir para que a natureza do trabalho docente se cumpra através do processo de humanização dos futuros professores, que possam mobilizar conhecimentos e construir suas identidades docentes.

Acreditamos que a formação de professores na UNILAB comporta projetos de diferentes interfaces institucionais que permitam trabalho colaborativo. Neste caso, a interculturalidade terá espaço na formação do educador. Assim, quando falamos em reflexão no campo da formação docente, estamos falando do aprofundamento filosófico que suscite a dúvida e o pensamento crítico, que nos leva a pensar criticamente sobre a educação.

O trabalho integrado entre estudantes de diferentes países possibilita aos alunos e professores da UNILAB, a realização de um processo dialógico que envolve ensino, pesquisa, cultura e formação docente.

## **REFERÊNCIAS**



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

- ALMEIDA, M. I de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- BEZERRA, A. A. C; SILVA, S. M. S. M. T. Desenvolvimento rural e educação básica. In: ALMEIDA, Ana Rita Silva (org). **Educação e Formação:** diferentes contexto. Salvador: EDUFBA, 2014.
- BRASIL, Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, **Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.** 2010.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente:** São Paulo: Cortez, 2010. p. 37-71.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, C. M. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.* Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez.2010. **Aprendizagem.** 1. ed. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.
- LIMA, M. S. L; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.
- MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade.** 2. ed. Campinas - São Paulo/SP: Papyrus Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Loyola, 2012.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente.** Portugal, 2009. CD-ROM.



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In:\_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 101-131.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'água, 2003.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Diretrizes Gerais**. Comissão de Implantação. Brasília: 2010.

VEIGA, Ilma P. A. **Profissão Docente**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.