



Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência

Teachers' formation for Higher Education and the diversity in the docence/teaching

Ilma Passos Alencastro Veiga

Doutora em Educação, professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, assessora pedagógica da Diretoria Acadêmica do Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF - Brasil, e-mail: ipaveiga@terra.com.br

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a formação de professores para a Educação Superior e suas relações com a diversidade da docência como prática profissional. O tema vem sendo, paulatinamente, questionado no debate e na prática pedagógica ética e institucional. A docência na Educação Superior é um empreendimento que articula diferentes possibilidades e exige formação pedagógica. Realizo uma breve leitura dos termos *formação* e *docência* e apresento um argumento em favor da natureza e das características da docência, deixando transparecer a questão de sua diversidade. Para propor um ponto de partida para o processo formativo, escolhi seis facetas da docência que deram origem a este artigo, a partir de observações realizadas em aulas de cursos de graduação na área de Saúde. Concluo defendendo a tentativa de construção de alguns princípios formativos, tais

como: a docência representa um amálgama marcado pelas políticas públicas, considera a diversidade, é prática social contextualizada.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação de professores. Diversidade da docência.

Abstract

The present article aims to analyze the formation of the teachers for the higher education and its relations with the diversity of teaching as a professional practice. The theme has been, slowly, questioned in the debate and ethics pedagogical and institutional practice. The teaching in the higher education is an undertaking that articulates different possibilities and demands pedagogical formation. I carry out a brief reading of the terms formation and teaching and presents an argument in favor of the nature and characteristics of the teaching, leaving show through an issue of diversity. To propose a start point for the formative process I chose six facets of the teaching that gave origin to this article, from the observations achieved in the lectures in the graduation courses, in the area of health. I conclude defending the temptation of the construction of some formative principles such as: the teaching represents an amalgam marked by public policies, considers the diversity, and is a social practice contextualized.

Keywords: Higher Education. Formation of teachers. Diversity of the teachings.

Introdução

O presente artigo objetiva analisar a formação de professores para a Educação Superior e suas relações com a diversidade da docência como prática profissional. O tema “formação de professores para a

Educação Superior” vem sendo paulatinamente questionado no debate e na prática pedagógica, numa perspectiva ética e institucional. Dentre as motivações apresentadas para a elaboração do presente artigo, destaco as seguintes:

- a) ausência da formação pedagógica institucionalizada para a formação do docente da Educação Superior;
- b) a ampliação e diversificação das instituições de Ensino Superior, o que propiciou o aumento do quadro docente, sem uma política de desenvolvimento profissional dos professores, propiciando também a heterogeneidade do público que adentrou a instituição;
- c) as políticas avaliativas exigem melhorias qualitativas na ação docente, tendo em vista as deficiências e fragilidades no desempenho dos alunos, o que implica questionar a qualidade da didática da Educação Superior;
- d) muitos docentes exercem a docência sem terem, de forma geral, recebido formação alguma com vistas a essa prática;
- e) a docência na Educação Superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, sem a mínima formação pedagógica.

Qualificar conceitualmente a docência na Educação Superior é uma tarefa que envolve formação pedagógica. Envolve também descrição, análise, compreensão e interpretação, se entendida como um todo que se revela, em uma diversidade de facetas/modalidades, em processo de formação contínua. Isso sinaliza que a docência na Educação Superior é um empreendimento que articula diferentes possibilidades e exige formação pedagógica, pois pressupõe base de conhecimentos fundamentados na relação teórica e prática sobre as peculiaridades da profissão docente.

Uma breve leitura dos termos *formação* e *docência* na Educação Superior

O termo *formação* se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa.

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente. Nóvoa (2009) apresenta cinco princípios para a formação que procuram valorizar a prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores. A seguir, apresento sinteticamente cinco princípios anunciados pelo autor:

- a formação de professores deve assumir uma fonte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- a formação de professores deve passar por “dentro” da profissão;
- a formação de professores deve dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão;
- a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício da profissão;
- a formação de professores deve estar marcada pelo princípio da responsabilidade social (NÓVOA, 2001).

A complexidade exige a capacidade de recontextualizar a instituição formadora, bem como de reconfigurar os conhecimentos necessários

à formação docente. Para o autor, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, por sua visibilidade social (NÓVOA, 2001). Há necessidade de se concretizar a presença da profissão na formação e a valorização do conhecimento docente.

A formação de professores é um ato de formar o futuro profissional para o exercício do magistério. A formação de professores, entendida na dimensão social, “[...] deve ser tratada com direito, superando o momento das iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera política pública”, como afirma Veiga (2010, p. 15). A concretização desse objetivo implica possibilitar um processo sistemático, organizado e que envolve os esforços dos professores e das instituições nas quais eles se encontram. Portanto, não basta a vontade dos professores, é necessário um esforço compartilhado e democrático.

Leitão de Mello (1999, p. 26), afirma que a formação

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado [sic], aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Sob essa perspectiva, *formação* assume uma posição de “*emancipamento*”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona o desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo. Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacita a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

O docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar realizar a extensão e avaliar.

Além disso, ainda precisa estar apto a formar o profissional, fazer orientações acadêmicas (TCC, dissertação de mestrado, tese de doutorado) e ser gestor. Assim, ao iniciar a carreira, o professor possui uma gama de conhecimentos limitada à sua área de atuação, não tendo, portanto, os conhecimentos pedagógicos necessários à realização do ensino.

A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem dos professores e alunos que a concretizam. Como prática social, a docência configura-se por meio de condições institucionais e de trabalho, remuneração, organização, planos de saúde, direitos previdenciários e sociais, carreira e estudo do magistério. A docência é construída com base na realidade da instituição educativa concreta e seus determinantes.

A docência relaciona-se a seu caráter heterogêneo e laborioso, exigindo que o professor possua habilidades de reflexão crítica sobre ela, compreendendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. Nesse sentido, a formação pedagógica do professor da Educação é vista como parte de uma política institucional. A proposição de uma política institucional de formação de docentes tem como ponto de partida a análise de seis facetas da docência na Educação Superior.

A docência na Educação Superior está ligada à inovação quando realiza a ruptura com a forma transmissiva de ensinar. A docência, como atividade especializada, é profissão, é produzida pelas ações dos atores sociais no caso, os docentes. A docência, como profissão e como ação especializada, procura: reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; busca a renovação da sensibilidade ao fundamentar-se na dimensão estética, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética, como defende Veiga (2010).

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo,

a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

A organização de um programa de formação profissional de docentes para a Educação Superior visa a construir um processo que lhes possibilite ser intelectuais críticos e pesquisadores de sua prática docente. Ao propor um ponto de partida para o processo formativo, escolhi seis facetas da docência que deram origem a este texto, a partir de observações realizadas em salas de aula de cursos de graduação na área de Saúde.

A diversidade da docência

Há muito se discutem a natureza e as características da docência, bem como sua contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na Educação Superior. Esse item apresenta algumas especificidades da docência no âmbito da Saúde. O objetivo foi analisar a diversidade da docência como ponto de partida para a formação de professores. Assim, destacamos as seguintes:

- a) A docência na Educação Superior é uma ação *complexa* que requer saberes específicos, pedagógicos e experienciais. Como ação complexa, a docência é “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35). Sob essa ótica, a docência é um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, o estudante que constrói o conhecimento e o professor e o tutor que orientam e ensinam. A docência na Educação Superior é complexa também, porque sua constituição se faz nas relações sociais e históricas que a circundam. Essa construção tem por ponto de partida o social.

- b) É importante frisar que a docência na Educação Superior é caracterizada pela *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé representa o comprometimento da universidade com a construção, a sistematização e a socialização do saber em diferentes campos científicos. Os produtos e resultados acadêmicos provenientes das três atividades constituem resposta da instituição de Educação Superior às questões apresentadas pela sociedade, tendo em vista sua transformação. Para tanto, a docência requer um elo articulador entre os diferentes componentes curriculares e as propostas de intervenção que estruturam projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação. O ensino, a pesquisa e a extensão articulam-se entre si: o tratamento em separado ocorre por questões didático-pedagógicas, a fim de enfatizar suas maiores ou menores articulações com as configurações que delineam o mundo contemporâneo. Na complexidade das articulações entre os elementos que formam o tripé é que se constrói a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a própria formação pedagógica.
- c) A docência *integrada* é uma atividade mediante a qual se fazem interdependentes os elementos que estão dissociados do princípio, com o objetivo de fazê-los funcionar de maneira articulada com os objetivos delimitados. O termo *integração* é aplicado no sentido de uma articulação harmoniosa no campo da Educação, em dois sentidos:
- o primeiro é a coordenação que coloca os elementos interdependentes em movimento para provocar a integração;
 - o segundo é a articulação com o objetivo muito preciso de propiciar o sentido da relação harmoniosa entre os componentes curriculares.

O significado pedagógico da docência integrada refere-se à aprendizagem dos alunos e dos diferentes conhecimentos em uma situação significativa, em busca de respostas à fragmentação dos

conhecimentos. A integração dos conhecimentos é um processo essencialmente pessoal. A docência integrada envolve três dimensões do conhecimento: epistemológica (conhecimento científico), pedagógica (conhecimento didático-pedagógico) e político-social (conhecimento socializador contextualizado), permitindo refletir sobre as dimensões e eixos, no sentido de favorecer o processo ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2007). Sob essa perspectiva, a docência integrada tem por objetivo estabelecer um conjunto de relações para favorecer o processo didático em seus quatro pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A prática pedagógica norteadada pela docência integrada promove a valorização do conhecimento do estudante, incentiva-o para a compreensão de sua realidade e de si mesmo, além de propiciar a participação colaborativa nas ações do processo formativo. A partir desse conhecimento prévio do estudante, cabe ao docente desafiá-lo a explorar, refletir, formular questões em função da construção ativa de novos conhecimentos, por meio da integração curricular e do diálogo epistemológico, pedagógico e socializador contextualizado. A docência integrada requer maior grau de planejamento, participação e trabalho coletivo com outros docentes, tutores e coordenadores para a tomada de decisões formativas e avaliativas. Apresenta a grande vantagem de possibilitar o direcionamento da formação, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional. A docência, nessa perspectiva, opõe-se à fragmentação e homogeneização da formação. Assim, a docência integrada se fortalece ao compreender a epistemologia da prática como “o sentido do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas suas tarefas” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 13). O autor nos alerta para o fato de que os saberes profissionais dos professores, científico-pedagógicos e político-sociais, são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento unificado.

d) A docência *problematizadora* envolve o trabalho de professores que exercem a função mediadora. Para tanto, precisam ter conhecimentos sobre a temática que desenvolvem. A docência, sob a perspectiva *problematizadora*, visa gerar questões que levem à aquisição de novos conhecimentos, que são construídos e articulados com os conhecimentos prévios. A docência é concretizada por meio da mediação de professores quando eles criam um ambiente de aprendizagem favorável, no qual os estudantes se sentem autônomos para expressar suas incertezas, questionar, argumentar, propor soluções sobre os problemas relacionados ao tema em estudo. Assim, a docência *problematizadora* é uma forma de desafiar os alunos a comprometerem-se com a construção do conhecimento (BARELL, 2007). A docência *problematizadora* demanda do docente uma multiplicidade de papéis, requerendo maior grau de participação: planejamento, trabalho colaborativo com outros professores, gestores, empregadores e a própria sociedade. Exige também o conhecimento dos estudantes com quem se trabalha, o envolvimento constante com os processos investigativos, preocupado com a ação inovadora, a organização de situações de aprendizagem e avaliação.

É possível compreender que a docência *problematizadora* lança mão de conhecimentos prévios e já elaborados para pensar, raciocinar sobre eles e, a partir deles, formular soluções para os problemas de estudo. Ao lado dos problemas, a docência tem o trabalho em grupo tutorial como apoio para os estudos. A proposta metodológica participativa que atende à docência *problematizadora* com visão pluralista tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Nessa perspectiva, a metodologia participativa apresenta as seguintes características: procura um enfoque crítico dos conhecimentos curriculares e das práticas para apreciação das realidades presentes e futuras; busca a prática pedagógica reflexiva e integrada ao contexto social;

compreende a diversidade, respeitando crenças, valores, atitudes, diferenças, limites e possibilidades individuais; integra no exercício da docência as dimensões entre a cognição, a afetividade e a psicomotricidade; organiza as situações pedagógicas, possibilitando ao estudante o protagonismo ao longo de sua trajetória formativa; aplica técnicas didáticas de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; avalia de forma sistemática, diagnóstica, formativa e investigativa, sendo cuidadoso na elaboração dos procedimentos e instrumentos, comprometida com a devolução de resultados aos estudantes e ao curso; concede ao aluno a emancipação, para que ele seja o principal responsável por sua aprendizagem, para que tenha autonomia e se responsabilize pelo processo formativo.

Assim, a docência no bojo da educação problematizadora instiga os estudantes ao diálogo, fortalecendo o movimento prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação. A esse respeito, Freire (1975) comenta com muita propriedade que a “educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais problematizam os educadores, como seres humanos no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (p. 80). Os docentes facilitam e analisam a aprendizagem, sem ser a fonte primária do conhecimento e sem interferir diretamente na solução do problema. Cabe, portanto, aos docentes criar um clima de aprendizagem para que os estudantes possam melhorar as habilidades de comunicação, assumir atitudes profissionais, aprofundar e ampliar o conhecimento, estabelecer conexões e desenvolver habilidades de raciocínio lógico e de autoavaliação.

- e) A docência *dialogica* desafia os professores, tutores e coordenadores a reconstruírem suas práticas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva. Freire (1975, p. 146) já apontava a problematização como proposta metodológica ao afirmar que “[...] a

tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar, este universo temático, recolhido na investigação, desenvolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. A docência dialógica possibilita o desenvolvimento de atividades acadêmicas que envolvem ações individuais e coletivas, reuniões grupais, propiciando aos estudantes a convivência com a diversidade de discussões críticas e reflexivas. Para tanto, são desenvolvidas metodologias participativas em situações reais e significativas para a produção do conhecimento.

Os docentes que recorrem ao diálogo como princípio metodológico instigam os estudantes a questionar criticamente o conhecimento em sua totalidade. O questionar crítico permeia diversas técnicas de ensino e de estudo, tais como: aula expositiva dialógica, estudo dirigido, discussão e debate, seminário, projeto de ação didática, módulo didático, estudo de caso, resolução de problemas, mapas conceituais, dentre outras. Vale ressaltar a importância do emprego das tecnologias da informação e da comunicação. O estudante é estimulado a buscar informações em bases de dados. Isso significa que a informática em Saúde ou outro campo científico contribui para o fortalecimento da docência, ao facilitar o acesso a informações mais diversificadas e atualizadas. As tecnologias educativas configuram docências diferenciadas bem como diálogos oriundos de uma configuração da informática, da telecomunicação e da mídia eletrônica e implicam as tecnologias mais recentes que adentram os ambientes acadêmicos. A docência é movimento, é ação mediada por tecnologias avançadas de comunicação digital, abre novos espaços para novas relações dialógicas. A docência, portanto, não é uma ação inerte, pronta, mas um processo que vai aos poucos constituindo-se ao longo das trajetórias profissionais. Trata-se de um processo de produção de relações e interações que

implica valores, expectativas e atitudes interpessoais. Dessa forma, a docência dialógica se estrutura na ética e na estética. Ao dar ênfase ao caráter dialógico e relacional, a docência na Educação Superior vislumbra a possibilidade de configurá-la. Nessa perspectiva, e com o intuito de fortalecer a compreensão de diálogo, fundamentamos em Freire e Shor como: “[...] o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua qualidade tal como a fazem e refazem” (1986, p. 123). O diálogo é uma comunicação democrática que *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos. Nesse sentido, o diálogo é o momento em que os professores, tutores e estudantes transformam-se cada vez mais em seres criticamente comunicativos. Para os autores, o diálogo não é apenas uma *técnica*, uma *tática* que usamos para fazer de nossos alunos nossos amigos. Ao contrário, “[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 122).

- f) A docência tutorial é o estudo individual e coletivo dos estudantes orientados por discussões, debates, estudos de casos, problematizações realizadas num pequeno grupo de alunos. Não há mais turmas enormes, mas sim grupos tutoriais que trabalharão colaborativamente, sob a mediação de um tutor. No grupo, os estudantes são apresentados a um problema que discutem e rediscutem à luz de novos conhecimentos. O tutor precisa ter conhecimentos sobre os núcleos temáticos que irá tutorar e, para isso, deve conhecer muito bem as técnicas de ensino e de estudo para o desenvolvimento do grupo tutorial. Há vários problemas a serem resolvidos em cada módulo. A docência tutorial reconfigura o papel do estudante com relação ao compromisso com o tempo acadêmico e com o estudo. Se ele não estudar, não conseguirá bom desempenho nas avaliações das aprendizagens. Além do mais, a falta de estudos prévios e individuais poderá comprometer a qualidade da docência

tutorial e prejudicar os outros estudantes do grupo. Os alunos responsabilizam-se pela aprendizagem e criam espaços colaborativos entre colegas, tutores e professores. Os tutores valorizam os conhecimentos e experiências dos estudantes, procurando estimular suas iniciativas. Há delegação de autoridade com responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes, visto que nada nem ninguém pode forçá-los a aprender se eles mesmos não se empenham em aprender (TARDIF, 1986). A docência tutorial não é apenas resultado de um produto, mas um processo que envolve momentos de ensino-aprendizagem, produção de conhecimento, transformação da própria vivência pessoal, acadêmica e profissional ao longo da realização de um trabalho tutorial coletivo.

- g) Cabe destacar que a docência ocorre em um determinado contexto, envolta em aspectos que podem facilitar ou dificultar a atividade docente. Temos, então, que pensar para além dos contextos presenciais, há que se pensar na docência *online*. Na medida em que as tecnologias informáticas são introduzidas, a docência vai agregando outras características diferentes da presencial. Nesse sentido, surge uma ressignificação do trabalho docente, o que implica em construção de novos saberes e de novas habilidades (VILARINHO; GANGA, 1998).

Podemos afirmar que a docência *online* é uma atividade participativa, centrada na interação, na investigação, enfatizando a articulação teórica e prática, utilizando meios tecnológicos, a partir de plataformas virtuais muito conhecidas como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Assim, a inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem nos processos formativos vai demandar professores com formação voltada para essa modalidade de docência. Acreditamos que tanto para o exercício da docência presencial quanto *online*, os professores precisam de formação profissional adequada ao ambiente em que vão trabalhar, seja ele presencial, *online* ou misto.

Uma síntese não conclusiva

Pelos referenciais teóricos apresentados fica claro que não podemos restringir a compreensão da docência na Educação Superior, concebendo-a como o somatório de aulas na graduação e pós-graduação. A compreensão da docência na Educação Superior, evidencia que, para se entender a prática do professor, é necessário considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente, inserido no contexto institucional e social. Cabe destacar que a docência só pode ser entendida se contextualizada. Uma das conclusões a que podemos chegar sobre a docência na Educação Superior é que ela representa um amálgama marcado pelas políticas públicas explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em outros instrumentos legais. Uma formação pedagógica que considera a diversidade da docência será tanto mais importante para a carreira do bacharel quanto mais próximo ele estiver da conquista do perfil identitário do professor da Educação Superior.

Referências

- BARELL, J. *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano da professora*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEITÃO DE MELLO, M. T. Programas oficiais para formação de professores. *Educação & Sociedade*, n. 68, p. 45-60, 1999.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PEREIRA, S. E. Contribuições para o planejamento educacional em ciências da saúde com estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. *Revista Comunicação, Ciências e Saúde*, v. 18, n. 1, p. 33-44, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VILARINHO, L. R. G.; GANGA, L. L. S. Docência on-line: um desafio a enfrentar. *Revista Olhar de Professor*, v. 1, n. 1, jan./jul. 1998.

Recebido: 15/04/2014

Received: 04/15/2014

Aprovado: 20/05/2014

Approved: 05/20/2014