

A Formação Continuada de Professores e o Desenvolvimento Profissional: concepções teóricas do papel fundamental da formação docente

*Formación Continua Docente y Desarrollo Profesional:
concepciones teóricas del papel fundamental de la formación docente*

*Continuing Teacher Training and Professional Development:
theoretical conceptions of the fundamental role of teacher training*

Camila Regina Mendes da Silva¹

Universidade Federal de Rondônia

Rosângela de Fátima Cavalcante França²

Universidade Federal de Rondônia

Resumo

A Formação Continuada de professores se constitui uma atividade intrínseca ao desenvolvimento profissional docente, o que requer sempre novas necessidades de conhecimentos. Nesse contexto, diferentes tendências apresentam-se como possibilidades para o processo formativo dos professores. Partindo desse entendimento, o presente artigo tem como objetivo retomar diferentes conceitos de formação a partir dos estudos de Marin (1995), bem como tendências de formação apresentadas por Nóvoa (1992) e Imbernón (2000). Trata-se de um levantamento bibliográfico com base em obras da literatura nacional e internacional. Os resultados evidenciam que termos como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação não coadunam com as dimensões que se postula para a formação dos professores. Revelam também que a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, levando em conta as dimensões pessoal, profissional e organizacional e como centrada na escola, com base nas necessidades e possibilidades dos professores, apresentam avanços condizentes com as demandas docentes. Conclui-se, portanto, que a formação de professores entendida como um continuum, precisa, sempre que necessário, ser construída e ressignificada, para estar no compasso das mudanças exigidas no âmbito educacional.

Palavras-chave: formação continuada de professores; desenvolvimento profissional; formação centrada na escola.

Resumen

La Formación Continua del Profesorado es una actividad intrínseca al desarrollo profesional docente, que siempre requiere nuevas necesidades de conocimiento. En este contexto, diferentes tendencias se presentan como posibilidades para el proceso de formación docente. A partir de este entendimiento, este artículo tiene como objetivo revisar diferentes conceptos de formación basados en los estudios de Marin (1995), así como las tendencias de formación presentadas por Nóvoa (1992) e Imbernón (2000). Se trata de un levantamiento bibliográfico basado en trabajos de la literatura nacional e internacional. Los resultados muestran que términos como formación, reciclaje, perfeccionamiento y calificación no coinciden con las dimensiones que se postulan para la formación docente. Revelan también que la formación

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: camilaregina87@yahoo.com.br - ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5501-8959>.

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista. Docente da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: rosangela.franca@unir.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>.

desde la perspectiva del desarrollo profesional, teniendo en cuenta las dimensiones personal, profesional y organizacional y como centrada en la escuela, a partir de las necesidades y posibilidades de los docentes, presenta avances acordes con las demandas docentes. Se concluye, por tanto, que la formación docente, entendida como un continuum, necesita, cuando sea necesario, construirse y redefinirse, para estar en sintonía con los cambios requeridos en el ámbito educativo.

Palabras clave: *formación continua docente; desarrollo profesional; formación centrada en la escuela.*

Abstract

Continuing Teacher Training is an activity intrinsic to teaching professional development, which always requires new knowledge needs. In this context, different trends present themselves as possibilities for the teacher training process. Based on this understanding, this article aims to review different training concepts based on the studies of Marin (1995), as well as training trends presented by Nóvoa (1992) and Imbernón (2000). This is a bibliographical survey based on works of national and international literature. The results show that terms such as training, recycling, improvement and qualification do not match the dimensions that are postulated for teacher training. They also reveal that training from the perspective of professional development, taking into account the personal, professional and organizational dimensions and as school-centered, based on the needs and possibilities of teachers, presents advances consistent with teaching demands. It is concluded, therefore, that teacher training, understood as a continuum, needs, whenever necessary, to be constructed and redefined, to be in step with the changes required in the educational sphere.

Keywords: *continuing teacher training; professional development; school-centered training.*

1 INTRODUÇÃO

A Formação Continuada de professores está fundamentada na constante necessidade de qualificação frente à realidade educacional. Imbernón (2004, p. 45) cita que o desenvolvimento profissional docente refere-se a “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Para o autor, a formação docente e profissional deve ser realizada para compreender as mudanças e incertezas que ocorrem no ambiente escolar e chama a atenção para uma formação centrada na escola, mudando a concepção de que o professor é um mero transmissor do conhecimento.

A partir da década de 1980, a formação continuada recebeu diferentes denominações, o que denota sua complexidade e especificidade. Dentre essas denominações, destaca-se aquelas que, durante muitos anos, foram usadas no processo de qualificação dos professores, como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação. Fazendo aporte à literatura internacional, os estudos de Nóvoa (1992) trazem grandes contribuições acerca da temática. Com base em suas pesquisas será definida a formação contínua docente, destacando a ênfase do

peçoal versus profissional na vida dos professores. Outro autor em destaque neste artigo é Imbernon (2000), pontuando a perspectiva sobre uma formação centrada na escola. Dessa forma, temos como objetivo retomar diferentes definições de formação a partir dos estudos de Marin (1995), bem como tendências de formação apresentadas por Nóvoa (1992) e Imbernon (2000).

Em consonância com tal objetivo, este artigo foi estruturado da seguinte forma:

Na segunda seção, que tem como título Formação Continuada de Professores: um olhar sobre diferentes termos, foram abordados os termos utilizados para designar a formação continuada, ressaltando as críticas realizadas por Marin (1995) sobre o uso inadequado desses termos para conceituar essa formação.

Na terceira seção, com o título A Formação Continuada Centrada na Escola: Uma Possibilidade de Mudança, apresentamos a importância de uma formação contínua centrada na escola, visando subsidiar fundamentos para designar autonomia aos docentes a partir de uma abordagem ação – reflexão – ação.

Na quarta seção, intitulada O Desenvolvimento Profissional dos Professores e suas Dimensões, discorreremos sobre a definição de desenvolvimento profissional e suas diferentes dimensões.

Na quinta seção, referente às Considerações Finais, retomamos as questões sobre as quais nos propusemos discorrer, sistematizamos o pensamento dos teóricos da literatura nacional e internacional selecionados e apresentamos posicionamentos sobre suas ideias.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Formação continuada de professores: um olhar sobre diferentes termos

No Brasil, o surgimento da temática da formação de professores deu-se após a independência (1822) pela necessidade de haver uma organização da instrução popular. No recorte histórico dessas considerações, esta temática vem sendo discutida há mais de quatro séculos e ainda encontra-se em constante debate e transformação, o que denota sua complexidade e especificidade. A partir de 1990, intensificaram-se os questionamentos acerca da temática, em especial, sobre as práticas inerentes e necessárias para o seu desenvolvimento.

Marin (1995), realizou uma avaliação das pesquisas e práticas de formação continuada no recorte histórico da década de 1990, estabelecendo um balanço crítico

em torno dos termos que, durante muitos anos, foram usados no processo de qualificação dos professores, como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação.

Neste quadro apresentamos a definição de cada termo utilizado para nomear a formação continuada de professores de acordo com Alda Marin (1995).

Quadro 1 - Formação Continuada de Professores

TIPO DE FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	A ideia de reaproveitamento não condiz com os conhecimentos que os professores devem se apropriar por ocasião de sua formação.
Treinamento	A formação continuada não pode estar relacionada a ações mecanicistas.
Aperfeiçoamento	A ideia de aperfeiçoamento sugere perfeição e isso não acontece no que diz respeito à formação de professores.
Capacitação	Sobre o termo capacitação, a autora tece críticas quanto ao seu uso para tratar da formação de professores, uma vez que está relacionado ao entendimento de tornar alguém capaz, habilitada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em produção de Marin (1995).

Ao discutirmos esse processo de formação, faz-se necessário estabelecer o sentido que damos a esta palavra. Segundo Marin (1995), esse termo, quando utilizado para caracterizar a "capacitação de pessoas para atuar no âmbito educacional", sempre esteve vinculado a outros como "capacitação", "treinamento", "reciclagem" e "aperfeiçoamento". A autora esclarece as diferenças entre eles na formação continuada no âmbito da educação.

Sem dúvidas, os termos no quadro acima destacados estão presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos diversos âmbitos educacionais. É pertinente esclarecer que a formação continuada não se restringe à realização de atividades descritas nas expressões do quadro acima. Nesse sentido, Marin (1995) faz críticas relacionadas a esse uso, que segundo a autora, é inadequado quando se trata da formação continuada de professores. No que tange ao pensamento da autora, Nóvoa (1992) dialoga semelhantemente quando diz que a formação contínua não se constrói por acumulação de cursos, técnicas etc., mas sim através de um trabalho de reflexão crítica, constituindo um momento chave da configuração profissional e da socialização.

Em relação ao termo "reciclagem", ele aparece em muitos dicionários remetendo-se a processos de modificação, proporcionando aumentar o rendimento ou possibilitar a reutilização. Este termo se fortaleceu nos anos 80, partindo

principalmente de questões ambientais, entretanto:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (Marin, 1995, p.14).

Para a autora a formação do professor não pode ser reduzida a palestras e encontros esporádicos, esta formação deve proporcionar abordagens concretas para contribuir com o sistema educacional de maneira ampla, retirando do professor a responsabilidade e o isolamento.

Para Marin (1995), a formação continuada deve proporcionar meios com os quais o professor consiga realizar seu trabalho de maneira satisfatória, como um profissional comprometido no processo de transformação social, de modo a superar dificuldades relacionadas à sua prática pedagógica. A autora ainda resgata esses termos, tecendo considerações a respeito do seu emprego quando se trata da formação de profissionais. Ao criticar o termo "reciclagem", a referida autora nos leva a entender que a ideia de reaproveitamento não condiz com os conhecimentos que os professores devem se apropriar por ocasião de sua formação. A possibilidade de modificação e/ou transformação por meio de iniciativas vinculadas a tais cursos rápidos, palestras e encontros esporádicos não abrange o universo que envolve o ensino, tornando o termo inapropriado.

No que tange ao termo "treinamento", Marin (1995) nos possibilita refletir que a formação continuada não pode estar relacionada a ações mecanicistas. Em sua proposta, chamou-nos a atenção a forma como ela situa o termo treinamento. Para a autora, este termo tem como referente o tornar destro, apto, capaz de realizar tarefas, onde o foco principal incidiria sobre a modelagem de comportamentos. Divergente a esta postura, a autora afirma:

Penso que, em se tratando de profissionais de educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamento quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou gestos (Marin, 1995, p. 15).

A partir da concepção de Marin, entende-se que o treinamento é uma

modalidade de formação que auxilia várias práticas de formação cuja ênfase está localizada no domínio das ferramentas, das técnicas, das estratégias de ensino, o que nos leva a refletir sobre o processo de formação em termos de competência e habilidades. Assim, este tipo de formação, com base em treinamento, situa-se nas ordens de um saber (conhecimento) e de um saber-fazer (prática), que em alguns momentos são simultâneos, em outros, fragmentados.

Quanto à ideia de aperfeiçoamento, esta sugere perfeição, e isso não acontece no que diz respeito à formação de professores, pois, como afirma a autora:

[...] em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada. (Marin, 1995, p. 16).

O pensamento dessa autora nos leva a refletir que nem sempre é possível colocarmos em prática o que achamos pertinente, visto que convivemos com condicionantes políticos, sociais, econômicos, históricos e outros mais que se colocam como redutores das ações que pretendemos desenvolver.

Quando se pensa em educação, fica difícil engendrar o termo "aperfeiçoamento", pois a cada dia essa educação pode sofrer alterações, modificações em seu planejamento de aula, adequando-se à realidade. Hoje, já não é mais possível dizer que o processo educativo, como conjunto de ações, seja capaz de completar alguém, partindo do pressuposto de que a busca da perfeição constitui algo inatingível para o homem. Sem dúvida, sempre há possibilidade de melhorias, mas também há limites para todos. Quando se trata dos profissionais da educação, esses limites são impostos por inúmeros fatores, onde muitos deles independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.

Sendo assim, de acordo com o pensamento de Marin (1995), ao pensar em aperfeiçoamento, no sentido de corrigir "defeitos", devemos ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação de cursos tradicionais. Vale ressaltar que as práticas inadequadas de alguns professores, neste caso, não devem ser aperfeiçoadas, pois muitas delas são atitudes discriminatórias e antiéticas.

Sobre o termo capacitação, ele nos remete à ideia de habilitar, convencer, tornar capaz e fazer acreditar. Esses significados nem sempre são pertinentes à formação de professores e muitas vezes são inapropriados. Para desempenhar a

profissão, pode-se dizer que os professores precisam se tornar capazes e habilitados a ela, fazendo desta ideia de capacitação um sinônimo de tornar capaz, ou seja, que os professores sejam capacitados para exercer suas funções. Entretanto, complementa a autora, "Os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão" (Marin, 1995, p.17).

A capacitação de um docente, quando ocorrer, deverá envolver alterações no modo de conceber o mundo, a sociedade e seus valores. Deve incidir sobre sua consciência profissional e vir ao encontro de suas necessidades e vontades.

Como podemos constatar, houve uma evolução das denominações referentes à formação de professores e a necessidade de formação do profissional da educação é contínua, porém não se limita e nem confunde com a realização de cursos, palestras, seminários ou atividades desconectadas com a função social do trabalho do professor. Para a autora, esta formação deve ser capaz de propiciar meios com os quais o professor possa realizar seu trabalho de maneira satisfatória como um profissional comprometido no processo de transformação social, de modo a superar suas dificuldades.

2.2 A formação continuada centrada na escola: uma possibilidade de mudança

Esta possibilidade de formação surgiu em meados da década de 1970, em resposta ao movimento intitulado Desenvolvimento curricular baseado na escola. Neste contexto, Imbernon (2000) defende uma formação centrada na escola e aponta caminhos possíveis para sua concretização, destacando que não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, pois possui uma carga ideológica de valores, atitudes, crenças e não se trata de uma simples mudança do local da formação.

A escola deve ter como foco o processo "ação – reflexão - ação", como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra. (Imbernon, 2000, p. 80)

Dessa forma, para o autor, a reconstrução da cultura escolar como objetivo, é apostar em novos valores. Portanto, pode-se compreender que é preciso atribuir autonomia às escolas e oferecer as condições necessárias para que tal autonomia

ocorra, ou seja, um desenvolvimento progressivo no ambiente escolar. A colaboração entre os pares deve ser mais que uma estratégia de gestão, uma filosofia de trabalho, onde o respeito e o reconhecimento devem prevalecer para uma redefinição e ampliação da gestão escolar. Pois não se trata de uma tecnologia e sim de um processo de participação, aprovação e envolvimento. Neste âmbito, Imbernon (2000) destaca que a formação é um elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor.

Também alerta aos leitores sobre o perigo de se confundir termos e conceitos no que se refere à formação do professor. Na nossa realidade, não podemos afirmar que a formação do professor é a única ferramenta para ele se desenvolver profissionalmente, pois não se limita apenas a aspectos pedagógicos, cognitivos ou teóricos. Para o autor, a formação permanente deve reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Esta formação deve também implicar no reconhecimento dos docentes como verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, intervindo nos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

A formação deve servir como estímulo de lutas pelas melhorias sociais e profissionais, possibilitando um desenvolvimento não só profissional como pessoal do professor. É preciso, ainda, estabelecer novos modelos de formação com o objetivo de aumentar a qualidade docente, do ensino e da educação, e uma formação continuada centrada na escola, constitui um desses novos modelos abrindo caminhos para qualidade na prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, a formação deve proporcionar ao professor um conjunto de conhecimentos e experiências nas áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal, de modo a contribuir para que o professor se sinta preparado para enfrentar a complexidade do sistema educativo.

Por fim, Imbernon (2000) ainda destaca que um elemento básico da formação centrada na escola é a redefinição das funções, dos papéis e da finalidade da instituição educacional, onde, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, pode-se planejar uma ação educativa para o desenvolvimento dos educandos.

2.3 O desenvolvimento profissional dos professores e suas dimensões

Em entrevista à revista Educação e Pesquisa, da USP, em 2018, Nóvoa expõe

um dos seus estudos, fazendo referência à história de vida dos professores, especificamente no contexto europeu. Para ele, ninguém nasce professor, pois é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. Assim, tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cunho biográfico. Enfatiza que não é possível separar a personalidade e a profissionalidade, o que somos como pessoas e a forma como agimos profissionalmente. Ao tratar da formação de professores, o autor diz que a constituição biográfica das identidades docentes deve ser o foco central dessa formação. Esta problemática não tem tido a merecida atenção nos programas de formação de professores.

A formação de professores está intrinsecamente relacionada, ou faz parte dela, ao desenvolvimento profissional, uma vez que esta formação atribui melhorias à efetivação da prática docente. Para Nóvoa (2018), a formação de professores deve ser pensada no ciclo de desenvolvimento profissional: formação inicial, indução profissional e formação continuada. Convergente ao pensamento de Nóvoa, Imbernon enfatiza que a formação do professor vai além dos aspectos pedagógicos e está também vinculada a fatores não formativos, pois apresenta-se como aspectos do desenvolvimento profissional. No que toca ao pensamento do autor, constatamos que a formação continuada é uma importante estratégia ao desenvolvimento profissional, pois esse desenvolvimento é um conjunto de fatores que possibilita ao professor qualificação na sua carreira.

Para Nóvoa (1992), o fato de a formação continuada ser articulada ao sistema é inaceitável, pois o sistema não dialoga com o desenvolvimento profissional dos professores nem tão pouco com a estrutura organizacional da escola. Esta formação, segundo o autor, tem ignorado o desenvolvimento pessoal e desvalorizado a relação entre formação e os projetos da escola. Quanto ao desenvolvimento pessoal, o autor aponta que ser professor também é ser uma pessoa, onde é inseparável o eu pessoal do eu profissional; eles se relacionam e se entrecruzam entre si. Dessa forma, uma formação continuada deve levar em conta as histórias de vida e as experiências dos professores, pois segundo Bolívar (2002, p. 10), esta formação deve compreender três grupos de fatores: o professor ou a professora como pessoa, o contexto em que vive e trabalha, e os incentivos e programas para uma evolução profissional.

É importante ainda destacar que Nóvoa (1992, p. 25) teoriza o desenvolvimento profissional em três dimensões, sendo elas: Desenvolvimento pessoal, que implica

produzir a vida do professor. 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. Desenvolvimento profissional, que implica produzir a profissão docente, articulando a formação contínua num quadro de autonomia contextualizada e preparação de professores reflexivos que sejam protagonistas das suas políticas educativas. Neste sentido,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (e) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25).

A terceira dimensão trata-se do desenvolvimento organizacional, que considera que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas. A mudança educacional depende dos professores e de sua formação, assim, é importante os investimentos educativos voltados aos projetos da escola.

Nóvoa (1992, p. 31) menciona que não há projetos sem opções, e toda formação exige um projeto de ação e de transformação. É preciso valorizar os grupos que têm lutado pela inovação no espaço escolar e no sistema educativo. Este é um desafio, segundo o autor, para a formação de professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do acesso a uma literatura nacional e internacional foi possível apresentar alguns pontos teóricos relevantes sobre a formação continuada de professores, como forma de compreender algumas perspectivas dessa formação, para aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento da profissão. Como verificamos, quando a formação continuada é associada a treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação, tais concepções fragilizam a profissão.

Constatamos que a formação poderá ser centrada no espaço escolar, não apenas como ambiente físico, mas sim como ambiente que considere as necessidades e possibilidades dos professores. Ficou evidenciado também que o desenvolvimento profissional deverá abarcar as dimensões pessoal, profissional e

organizacional, reconhecendo o valor da apropriação dos saberes, abrindo caminhos para se pensar uma formação indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Para além das definições aqui abordadas, as reflexões sobre as perspectivas de formação continuada nos permitem ter uma compreensão que a formação continuada pode servir como elemento de estímulo e de lutas pelas melhorias sociais e profissionais, possibilitando aos docentes construir gradativamente sua identidade profissional, reencontrando o significado do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BOLIVAR, Antônio (org.). **Profissão professor**: itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, seção entrevistas, v.44, e201844002003, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157254>. Acesso em: 02 mar.2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36-42, 1995.

NÓVOA, Antônio. formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)