



FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE DE GRUPO DE ESTUDOS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Andréia Veridiana Antich - UNISINOS

Mari Margarete dos Santos Forster –UNISINOS

Agência Financiadora: CNPq

Resumo:

A presente pesquisa se propôs a analisar as repercussões do curso de Formação Continuada, desenvolvido pelo Núcleo de Formação de Profissionais da Educação (NUPE), na prática docente das professoras da Educação Infantil, participantes do Grupo de Estudos constituído em São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, sendo utilizados como instrumentos para levantamento de dados a análise de documentos, um questionário, entrevistas semiestruturadas e observação. Os dados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdos. O referencial teórico que iluminou as reflexões sobre a Formação Continuada de Professores e a Inovação foi baseado em autores como: Freire (1996), Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1995,1999), Rios (2002,2006), Cunha (1998, 2006, 2009), entre outros. A pesquisa possibilitou identificar a relevância desta proposta de formação continuada para as professoras participantes, na medida em que viabilizou um espaço de estudo e troca de conhecimentos que oportunizou às docentes, através do processo reflexivo, ressignificar saberes que resultaram em mudanças nas suas práticas docentes de inovação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Grupo de Estudos. Educação Infantil. Inovação.

Nas últimas décadas, a aceleração das transformações sociais, econômicas e culturais, que se desenvolvem em todo o mundo, coloca novas questões para a escola e, por consequência, para os professores, que se veem frente à tarefa de estabelecer novos parâmetros e práticas, delineados pelas necessidades que o contexto atual impõe. Essas mudanças, decorrentes da lógica neoliberal, ao estabelecerem sua versão de modernização econômica e social, desestabilizam a profissão docente “[...] não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante dos alunos e nas suas práticas” (CHARLOT, 2008, p. 20).

Face a essas exigências, tanto a escola quanto os professores buscam ressignificar seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos educandos, pois:

[...] diante das exigências contemporâneas, o desafio que se põe à educação escolar é oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual (LIBÂNEO, 2009, p. 10).

Contudo, essa tarefa é um tanto desafiadora, tal como aponta Pimenta (1999):

[...] transformar as escolas com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, não é tarefa simples, nem para poucos. Requer esforço do coletivo de profissionais da educação, de alunos, de pais e governantes (PIMENTA, 1999, p. 7).

Como é possível verificar, a realidade complexa também torna mais difícil a tarefa dos professores na construção dessa escola, pois são “[...] regularmente confrontados com problemas para os quais não existem respostas pré-definidas” (ESTEVES, 2010, p. 48). Tal cenário exige deles uma permanente busca de saberes para o enfrentamento das questões do seu cotidiano.

A Formação Continuada de Professores

A formação continuada de professores permanece¹ sendo um tema relevante e atual, fazendo-se necessária “[...] pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre” (CHRISTOV, 2005, p. 9). Dessa forma, um programa de formação continuada pode viabilizar a construção/desenvolvimento de saberes e, principalmente, a análise das mudanças que ocorrem na prática docente, bem como a atribuição de direções esperadas a essas mudanças. Entretanto, este programa de formação pressupõe, além de um contexto de atuação e de condições para a viabilização de suas ações, a compreensão de que ela não será a panaceia para os males da educação, ou seja, a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, “[...] uma vez que isso

¹ Utilizo este verbo, intencionalmente, para esclarecer que a preocupação com a formação continuada dos professores não é recente. Conforme autores como Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (1995), esse tema tem estado presente, ao longo dos tempos, em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino.

depende de um conjunto de relações, mas que poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações” (CHRISTOV, 2005, p.10).

Muitas iniciativas de formação de professores foram impulsionadas a partir da legislação de 1996, a qual “[...] reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 63). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n.9394/96) evidencia em vários artigos a importância da formação continuada. No artigo 67, explicita que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, trazendo, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. Na sequência, no artigo 80, há indicação de que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Dando continuidade, nas disposições transitórias, no artigo 87 – que institui a Década da Educação – no 3º parágrafo, inciso III, responsabiliza o município para realizar a capacitação de todos os professores em exercício.

Junto ao processo de expansão de formação continuada disponibilizado aos professores, percebeu-se uma dispersão de propostas, visto que muitas delas adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Para Pimenta (1999), a prática mais comum de programa de formação continuada tem sido a de desenvolver cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Essa característica os torna pouco eficientes para modificarem a prática docente, porque não consideram a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Assim, ao não colocá-las “[...] como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI apud PIMENTA, 1999, p. 16).

Entretanto, como ser professor neste mundo de constantes mudanças? Como exercer a docência de modo a atender as demandas que se colocam? Como saber gerir a complexidade (ESTEVEVES, 2010)? Como manter-se atualizado em uma época de mudanças vertiginosas? Que tipo de formação contribui para o desenvolvimento profissional docente?

Diante do exposto, entendemos que a busca da construção da qualidade de ensino, com vistas à escola comprometida com a formação para a cidadania e constituída por profissionais dispostos a atuarem na contramão dos processos hegemônicos de regulação e desafiados a inovarem suas práticas, conduz-nos à reflexão sobre a formação de professores numa perspectiva que considere a complexidade desse processo e também os desafios do exercício docente em seu cotidiano. Tais elementos têm nos provocado a pensar sobre a

relevância de assumir essa condição como base para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim como em outras profissões, também na docência é importante assegurar que as pessoas que a exercem (os professores) possuam competência profissional, no sentido de saber fazer bem, com vista à concepção de qualidade de educação que compreende as dimensões técnica, ética, política e estética (RIOS, 2006). Acerca desse tema, é pertinente fazer uma reflexão sobre a formação que está sendo oferecida aos educadores, a fim de compreender os pressupostos que estão sendo utilizados para viabilizar ou não a competência almejada.

A Formação Continuada Organizada na Modalidade de Grupo de Estudos

Marcelo Garcia (1999), ao trazer reflexões sobre a formação de professores, destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo contínuo, pois, apesar de se dar em fases diferenciadas, do ponto de vista curricular, “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55). Isso significa que o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, perpassando as atividades de formação de professores em todos os níveis.

Assim, fica esclarecido que, mais do que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, convém atentarmos ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Além disso, “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

Encontramos também em Nóvoa (1995) bases para pensar a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva que viabiliza aos professores meios favorecedores de autonomia e que facilitem dinâmicas de autoformação participada. Ao considerar que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, pontua a necessidade de se investir a práxis como lugar de produção de saberes, e, por isso, destaca-se a importância da existência de redes de (auto) formação participada que “[...] permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1995, p. 26).

E, nesse âmbito, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo em que o professor forma, também se forma. Desse modo, esse processo de conhecimento profissional partilhado pode conduzir à ressignificação dos conhecimentos e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes ao seu cotidiano escolar. Conforme Esteves (2010), em conexão com o desenvolvimento da reflexão, é pertinente considerar também a construção do trabalho colaborativo. Trata-se de compreender que a reflexão individual não se desenvolve sem o crescimento de comunidades críticas. Nesse sentido, para o desenvolvimento da reflexão, é indispensável “[...] dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas” (ESTEVES, 2010, p. 52).

Nesta perspectiva, ao concebermos a formação de professores como um processo *continuum* e em construção permanente e partilhada, no qual o professor está em uma constante busca, em constante reflexão - formando e formando-se – este estudo pretende abrir possibilidades para reflexões na elaboração de programas de formação continuada para professores. Contudo, ressaltamos que a intenção não é trazer respostas definitivas e nem prescrever receitas para o tema discutido, mas colaborar com o debate no campo educacional, com o propósito de ir ao encontro do que tem sido o objetivo constante de reflexões e práticas em universidades e escolas, tendo em vista “[...] a melhoria da qualidade da educação que estamos construindo no Brasil” (RIOS, 2002, p. 155).

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou analisar as repercussões do curso de Formação Continuada desenvolvido pelo Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação (NUPE) – Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), na prática docente das professoras da Educação Infantil, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 a 2008. Esse Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação integrou o Programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica assumindo o compromisso de elaborar programas, cursos e materiais para a oferta da formação continuada nas áreas de conhecimento de Matemática e de Ciências para a Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. O NUPE – Unisinos teve autonomia para organizar a sua proposta, e, dessa forma, promoveu a formação de educadores da rede pública, através de cursos para docentes coordenadores de grupos de estudos. A formação foi organizada em dois momentos:

1º- setenta horas presenciais, na universidade, destinadas à formação dos coordenadores dos grupos de estudos; e

2º- oitenta horas, na modalidade presencial, coordenadas pelo responsável pelo grupo de estudos, no município, acompanhadas a distância pela equipe dos professores do NUPE.

A proposta de formação estruturada se constituiu tendo como princípios orientadores o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação, com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação. Seguindo essa concepção, o curso teve como subsídios: materiais pedagógicos, elaborados através de pesquisas e estudos junto a alunos da graduação, professores e outras experiências de formação nas redes de ensino. A produção desses materiais reflete, em sua orientação, o propósito de problematizar as áreas da Educação Matemática e Educação em Ciências incorporando e analisando as potencialidades de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas; buscando, assim, escapar de um processo de formação continuada baseado em receitas prontas para serem “aplicadas” sem levar em consideração as especificidades dos diferentes grupos e seus contextos.

Objetivando compreender as repercussões desse curso de formação continuada na prática docente das professoras participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 a 2008, esta pesquisa almejou:

- Dar visibilidade a essa experiência de formação continuada, tendo em vista que poderá contribuir como elemento de reflexão quanto ao direcionamento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores.
- Compreender como as professoras atribuíram sentido a essa experiência formativa e como identificam as mudanças em suas práticas docentes ao tomarem a experiência formativa por grupo de estudos como referência.
- Identificar as possíveis inovações nas práticas docentes impulsionadas pelo processo de formação continuada mediado pelo grupo de estudos, inspirado nos pressupostos do NUPE - Unisinos.

Assim, com o intuito de aproximação da realidade que motivou os questionamentos e também para estabelecer interação com os sujeitos que a integravam, foram usados como instrumentos para levantamento de dados nesta pesquisa: a análise de documentos, um questionário (envolvendo as dezenove professoras do grupo de estudos), entrevistas individuais e semiestruturadas (com quatro professoras selecionadas neste grupo) e a observação das práticas pedagógicas realizadas.

O Desvelar dos Impactos e Mudanças na Prática Docente

Pesquisas sobre programas de formação de professores (NÓVOA, 1995; MARCELO GARCIA, 1995, 1999; CHRISTOV, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 2001; TARDIFF, 2006) têm revelado que o seu êxito requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações e mudanças desejadas para a prática no cotidiano escolar e para a construção da autonomia intelectual dos participantes. No entanto, ao mesmo tempo, o que se tem assistido nos sistemas de ensino é a oferta de propostas que se apresentam de forma fragmentada visando resolver problemas comuns a todos os docentes. Nestas propostas, não são considerados os saberes dos profissionais que atuam no cotidiano escolar, mas sim, saberes construídos e legitimados por outros. Pérez Gomés (1995) afirma que:

[...] para superar a racionalidade técnica, ou seja, a utilização linear e mecânica do conhecimento científico é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (PEREZ GOMÉS, 1995, p.103).

Nesse sentido, a metodologia proposta no curso, ao objetivar a formação num processo baseado na ação-reflexão-ação, numa relação teórico-prática na construção do conhecimento, alimentada pela sensibilização e pela troca dos saberes através do diálogo em grupo, também foi um dos aspectos positivos recorrente nas entrevistas das professoras, como pode ser percebido na afirmação de Ruby²:

Geralmente a gente faz cursos de formação continuada que é um curso. Aí nós estamos como plateia e a pessoa fala, lá na frente dando as dicas, ele fala, fala, fala, e tu é só ouvinte. E no grupo não, a gente interagiu, sempre, houve momentos de estudos, de teoria, mas a gente sempre relacionou com a nossa prática. Então, isso foi um diferencial, a nossa prática em sala de aula sempre esteve presente.

As práticas de formação continuada, organizadas para os professores participarem individualmente, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um

² Nome fictício utilizado para identificar uma das interlocutoras da pesquisa.

saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1995). Já a criação de redes de formação participada como esta, organizada em grupo de estudos, mobiliza a troca de experiências e a partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando. O que pode ser desvelado no relato de Valentine:

O fato da gente poder relatar a nossa prática foi muito bom, para a gente ver e comparar como se está trabalhando. E ... aí tu vêes que pensa que tá certo, mas na verdade não está? (... não é que tu tens que tá com tudo certo, não existe uma certeza, uma fórmula certa) mas, eu realmente vi nestes momentos que eu tinha muitos aspectos a mudar (Valentine³).

Após terem vivenciado essa experiência formativa por grupo de estudos, as interlocutoras apontaram elementos diferenciados dessa proposta de formação continuada que contribuíram para sua formação, sendo possível desvelar que:

- a) o curso oportunizou a socialização entre professoras de diferentes escolas o que favoreceu conhecer realidades distintas, ampliando seus conhecimentos e possibilitando a abertura de um novo “olhar” sobre o fazer pedagógico;
- b) a diversidade de profissionais que constituíram o grupo, por trabalharem em diferentes áreas da Educação Infantil, proporcionou às integrantes que conhecessem, com proximidade, as responsabilidades e dificuldades de cada ofício, sendo esse um elemento que possibilitou maior apoio da Secretaria de Educação aos professores;
- c) a metodologia do curso permitiu a reflexão sobre as práticas cotidianas em sala de aula, rompendo com concepções ingênuas e deu base a uma postura mais crítica, provocando um movimento em busca da mudança pedagógica;
- d) o fato de o curso ter sido específico para a Educação Infantil valorizou as profissionais desta área; e
- e) a proposta do Curso de Formação de Continuada desenvolvida pelo NUPE - Unisinos produziu sentido e significado para a formação docente e repercutiu em mudanças que impulsionaram práticas docentes inovadoras.

³ Nome fictício utilizado para identificar uma das interlocutoras da pesquisa.

Percebe-se que essa experiência formativa teve relevância para as professoras, pois, além de destacarem a valorização da sua área de trabalho, seus relatos expressam que os saberes construídos/ressignificados no grupo de estudos possibilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional que ainda fazem sentido nas suas práticas atuais. Isso pode ser observado no relato da interlocutora:

Para mim, esse curso foi muito importante, pois foi através dele que construí os conhecimentos necessários para desenvolver as práticas que realizo. Posso dizer que ele foi a base, o ponto de partida para mudar a minha maneira de ensinar. E, isto foi muito bom... (Valentine⁴).

A pesquisa também possibilitou a compreensão de que essa formação, ao viabilizar espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva, impulsionou a criação de um movimento cíclico e dinâmico de ação-reflexão-ação, favorecedor de mudanças e de transformações. Esses aspectos vêm ao encontro da afirmação de Freire (1996) sobre a importância da reflexão acerca da prática no processo de formação docente:

[...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43).

Assim, à medida em que cada professora participante do grupo de estudos se reconhecia e se compreendia como ser inacabado, conseqüentemente, inscrevia-se num processo de formação permanente que envolve o “[...] movimento dinâmico, dialético entre fazer e o pensar sobre o fazer ”(FREIRE, 1996, p. 44). Dessa forma, a relevância desta proposta de formação continuada está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências que viabilizaram a construção e a ressignificação de saberes que refletiram em mudanças nas práticas pedagógicas.

⁴ Nome fictício utilizado para identificar uma das interlocutoras participante da pesquisa.

Algumas Considerações

Mesmo considerando que vários fatores influenciem no desenvolvimento profissional docente e que é difícil compreender as mudanças desencadeadas por uma experiência formativa pontual, observou-se que esse processo formativo foi impulsionador de movimentos em direção à busca de práticas inovadoras. Isso porque suas práticas pedagógicas evidenciam um novo fazer, demonstrando novas possibilidades de construção de conhecimentos nos diferentes eixos da Educação Infantil. O que, conforme Cunha et al. (2006, p. 66), significa o “[...] reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto”.

Apesar de transcorridos dois anos do término do grupo, as professoras permanecem enfrentando o desafio da ruptura paradigmática e atuam na contramão de processos hegemônicos, buscando inovar suas práticas pedagógicas. Para Cunha (2009), a inovação requer:

[...] uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (CUNHA, 2009, p. 182).

Portanto, ao fugirem de práticas convencionais na Educação Infantil, essas professoras, “[...] renovando o ar em marcha ininterrupta, observando atentamente e descobrindo novas rotas” (CARBONELL, 2002, p. 25), enfrentam o desafio de romperem com o ensino tradicional e lançam-se à inovação! A constituição de um espaço de troca e de discussões, para ir avançando no modelo de escola desejado, consolidou redes “[...] entre os professores e as escolas para recolher, coordenar, teorizar e difundir o capital pedagógico inovador” (CARBONELL, 2002, p.112). O Curso de Formação Continuada, organizado pelo NUPE – Unisinos, possibilitou às professoras uma postura reflexiva e emancipatória frente ao seu contexto e à realidade escolar, visto que se sentiram provocadas a desenvolver, de forma diferenciada, suas práticas docentes, mas, também, porque se colocaram de maneira provocativa frente aos novos desafios.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Edital nº 01/2003, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2006. Catálogo.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.30, v. 17, p.17-32, jul./dez. 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs). Feira de Santana: UEFA Editora, 2009.

_____ et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. CUNHA, Maria Isabel da. (Org). Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p. 61-96.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. LEITE, Carlinda (org). Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, v. 13, 2008.

LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, Adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Competência ou competências** – o novo e o original na formação de professores. Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; Daniel Feldman (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Compreender e Ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ética e Competência**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

