

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUTINDO ALGUNS PARADIGMAS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E SABERES NECESSÁRIOS A DOCÊNCIA.**

**Francisca de Lourdes dos Santos Leal**

Prof<sup>a</sup>. Ms. em Educação da UFPI

**Isabel Cristina da Silva Fontineles**

Mestranda em Educação/UFPI

Professora da UESPI

O objetivo deste texto é empreender algumas reflexões sobre o processo de formação dos professores, visando contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Para tanto, o foco de discussão está centrado sobre os paradigmas de formação, resgatando aspectos teórico-metodológicos que foram construídos nesses diferentes modelos e refletindo sobre os saberes necessários para o desenvolvimento da prática docente.

Dado que a formação de professores se afigura como um tema amplo e cuja discussão, em função desta amplitude, tem envolvido diferentes aspectos, dentre estes destacaremos, no entorno desta temática, os processos de formação docente, orientações em relação à formação docente, a prática pedagógica e os saberes da docência. A abordagem desses aspectos visa contribuir para a melhoria dos processos de ensinar e de aprender.

A literatura educacional da área aponta vários estudos feitos sobre o processo de formação do professor, destacando-se dentre estes Gómez (1992), Candau (1993), Pereira (1999), Contreras (2002) e Alarcão (2001), que de modo geral, abordam os paradigmas/modelos de formação do professor, questionam suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem e explicitam as competências e os saberes relativos a cada modelo de formação.

A propósito, estudo realizado por Gómez (1992) aborda a atividade docente a partir de duas concepções básicas: o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo. Segundo esse teórico, o professor como técnico situa-se no quadro da racionalidade técnica, pois desenvolve atividades instrumentais utilizando-se de teorias e técnicas científicas. Desse modo, essa perspectiva caracteriza-se pela aplicação dos conhecimentos e do método científico, em que o professor assume um papel meramente técnico. Esse modelo de formação (professor como técnico

especialista) contribui para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem valorizando as técnicas científicas para que os resultados desses processos sejam alcançados.

Opondo-se a esse modelo, apresenta-se a concepção de professor como prático autônomo, que requer do docente capacidade de refletir, de solucionar problemas e de desenvolver a criatividade durante a sua própria ação. Nessa perspectiva, o professor deverá ser capaz de refletir, de intervir na realidade, de lidar com a complexidade, diversidade cultural e de tomar decisões, que para tanto, requer formação numa visão multidimensional.

É nesse sentido, que outro estudo de igual relevância quando se discute sobre formação de professores é desenvolvido por Candau (1993), que também compartilha essa idéia discutindo sobre a didática e a formação docente, mostrando que essa formação está centrada em quatro perspectivas: dimensão normativa, dimensão técnica, dimensão humana e no contexto. A referida autora afirma que estas dimensões estão inter-relacionadas, não podem ser visualizadas como: “partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente” (p.48).

Os estudos centrados na dimensão normativa analisam a adequação da realidade sem se preocupar em situar os instrumentos que a normatizam no contexto histórico social. Nessa perspectiva, o importante é o cumprimento da lei sem que esta seja questionada.

A autora em referência menciona que outra dimensão do processo de formação de professores denomina-se dimensão técnica. Na qual destaca-se a preocupação com a organização e a operacionalização dos componentes do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva a instrumentalização técnica constitui a principal preocupação na formação dos educadores, cabendo a eles, organizar as condições de ensino-aprendizagem, planejando rigorosamente as técnicas para que os resultados esperados sejam alcançados.

Em prosseguimento, Candau refere que na dimensão humana situam-se os estudos que priorizam a relação interpessoal no processo de formação. Nessa abordagem, as variáveis do processo ensino-aprendizagem são tratadas, enfatizando os aspectos relacionados à interação humana. A educação é entendida como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal e o educador é o responsável em proporcionar situações que favoreçam esse crescimento.

A quarta dimensão, centrada no contexto, tem como eixo principal o âmbito sócio-econômico e político em que se situa a prática de formação de educadores. Essa abordagem adota uma perspectiva crítica em relação às demais mencionadas. Entende a educação como uma prática social que só pode ser compreendida e analisada considerando o contexto histórico, sócio-econômico e político em que está inserida. Dessa forma, a compreensão que aflora é que nenhuma prática educativa é neutra, e necessariamente não está somente a serviço da manutenção, mas, sobretudo, em busca da transformação social. A partir dessas discussões, Candau propõe que a formação de educadores esteja centrada numa perspectiva multidimensional, que consiste na articulação das dimensões anteriormente mencionadas, objetivando formar o educador consciente, competente e comprometido com a ação educativa.

Outro estudo nessa mesma direção foi desenvolvido por Pereira (1999) em que analisa os atuais modelos de formação docente no Brasil. O referido estudo, dentre outros, evidenciou que a formação docente pode ser concebida a partir de duas vertentes: conforme o modelo da racionalidade técnica e segundo o modelo da racionalidade prática, acerca dos quais se passa a fazer algumas considerações.

O modelo da racionalidade técnica caracteriza-se fundamentalmente pela separação entre a teoria e a prática na formação profissional, definindo a existência de disciplinas científicas e disciplinas pedagógicas. Nesse modelo, o professor assume um caráter meramente técnico que em geral, consiste em transmitir os conhecimentos teóricos. Esses dados levam o pesquisador a concluir que os currículos de formação de professores fundamentados nesse modelo da racionalidade técnica, apresentam-se inadequados à realidade da prática docente, pois a lógica da racionalidade técnica opõe-se segundo Nóvoa (1995) a uma prática reflexiva. A prioridade dada à teoria, em detrimento da prática, constitui a principal crítica desse modelo de formação. Segundo Pereira (1999), esse modelo de formação ainda não foi totalmente superado particularmente, se se considera, dentre outros aspectos:

[...] que as disciplinas de conteúdos específicos, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdos pedagógicos e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente ficam apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integradora com a formação teórica prévia. (p.112).

Quanto ao modelo da racionalidade prática, em oposição ao da racionalidade técnica, considera teoria e prática o núcleo norteador da formação do educador, na medida em que esses dois componentes são abordados numa relação simultânea,

recíproca de autonomia e de dependência de uma em relação à outra. Nesse modelo, o professor é considerado capaz de refletir, criar e decidir ao desenvolver sua prática pedagógica. Com esse modelo, definem-se outras maneiras de representar a formação docente. Nessa perspectiva, as propostas curriculares revelam um esquema, cujo delineamento expressa, na sua centralidade,

[...] que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separadas e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. (Pereira, 1999, p.113).

Vale lembrar que assim como não basta o domínio de conteúdo específico para alguém se tornar um bom professor, igualmente, revela-se insuficiente à garantia de uma formação docente de qualidade quando esta não proporcionará ao formando contatos e vivências concretas com a prática. Implica dizer que a prática docente não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes se tornam significativos quando articulados com a realidade escolar.

Inserir-se também nessa discussão o estudo desenvolvido por Contreras (2002) que aborda outra vertente da formação docente, denominada racionalidade crítica. Esse modelo caracteriza-se pela capacidade de compreensão crítica do professor sobre o contexto social no qual desenvolve sua ação educativa, ou seja, defende a importância dos professores questionarem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino. Dessa forma, esses profissionais estarão participando tanto da construção e utilização do conhecimento teórico quanto da transformação do pensamento e da prática social. Segundo o teórico citado, na perspectiva da racionalidade crítica o professor deve,

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (p.157-158).

O estudo “Paradigmas de Formação” desenvolvido por Alarcão (2001) constitui-se numa reflexão sobre os modelos de formação e investigação no ensino superior, razão por que se entende que ele se insere nessa discussão. O referido estudo tem como objetivo esclarecer esses paradigmas, refletindo acerca das características da educação tradicional e pós-moderna e sobre a influência que exercem na construção de

um novo paradigma. Com esse estudo, a pesquisadora afirma que existe hoje, no ensino superior, diferentes paradigmas de formação e investigação, que são por ela abordados, denominando-os de paradigma tradicional, paradigma pós-moderno e paradigma emergente.

O paradigma tradicional apresenta como pressuposto básico o fato de determinar os conhecimentos que considera necessários para o aluno tornar-se um profissional autônomo e eficiente. Esse paradigma caracteriza-se pela epistemologia da transmissão do conhecimento. É uma forma de educação que reforça a contradição entre educador-educando, de modo que o educador é quem educa, quem sabe, é detentor do conhecimento, cuja função é transmitir e, nesta relação, os educandos são os que não sabem, apenas recebem e acumulam informações. Dessa forma, a relação estabelecida entre professor/aluno é de superioridade, exigindo do aluno passividade e obediência. Nesse quadro, o professor configura-se como centro do processo, pois assume as iniciativas tanto nos processos de instrução e aprendizagem quanto na organização da própria escola.

Em oposição ao paradigma tradicional Alarcão discute o paradigma por ela denominado de pós-moderno, que se fundamenta na epistemologia da construção do conhecimento. Tanto o aprendente quanto o investigador são sujeitos construtores desse conhecimento. Esse paradigma reconhece a importância da reflexão no sentido de desenvolver a visão crítica do aluno, possibilitando-o melhor descobrir o mundo e compreender a realidade. Para tanto, recomenda menos instrução e mais aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído na interação que se estabelece entre os sujeitos e a realidade. Dessa forma, valorizam-se as relações interpessoais e acredita-se na capacidade de aprender dos sujeitos. A partir dessa concepção começa a surgir uma nova perspectiva que se caracteriza pela ligação entre formação e investigação, neste caso os processos de ensino e de aprendizagem de formação deverão assumir além dessa postura investigativa, a postura reflexiva e a crítica.

A autora em referência reconhece, no entanto, que, embora ainda não explicitamente definido, um novo “campo” começa a delinear-se, no caso, trata-se do paradigma emergente que consiste na construção de uma nova ordem social, e portanto, requer uma nova visão epistemológica. Esse paradigma de formação sugere que o conhecimento seja construído na interdisciplinaridade, isto é, na (re)construção de diversas áreas do saber, no sentido de oferecer ao aluno a visão do todo, a possibilidade

e a necessidade de construir relações interpessoais mais consistentes, mais flexíveis e mais humanas. Aponta, pois, para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, cuja tônica coloca em realce:

a integração das diferentes áreas do conhecimento. As diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão conduzirá à unificação. (NOGUEIRA, 2001, p.3).

Nesse contexto, a aprendizagem desenvolve-se através de processos de investigação, de descoberta e de construção do conhecimento, ou seja, aprende-se agindo e interagindo com o mundo e com os outros. Essa mudança de concepção requer novas formas de abordar os conteúdos, de organizar as estratégias de ensino e a própria escola, exigindo um redirecionamento do papel do professor no sentido de mobilizar conhecimentos, capacidades e intensificar os questionamentos na perspectiva de desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, que necessariamente, como refere Alarcão, deve envolver uma escola reflexiva também, isto é, uma escola que se almeja:

[...] concebida como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com a desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (2001, p. 11).

Embora Alarcão (2001) apresente os paradigmas pós-moderno e o paradigma emergente como paradigmas de formação distintos, percebemos que ambos se apresentam com características muito semelhantes, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem explicitados nesses modelos fundamentam-se na concepção de que o conhecimento é construído nas interações sociais e deve ser desenvolvido através da investigação e da reflexão.

Apesar de os estudos mencionados sobre os modelos de formação do professor, abordarem aparentemente as mesmas idéias, sobre a formação dos educadores, de modo geral, eles mostram que as competências profissionais, a postura do professor e os conhecimentos a serem construídos são definidos de acordo com a escolha do paradigma, ou seja, o paradigma de formação adotado pelo professor norteará sua ação pedagógica. Também evidenciam que o modelo que tem marcado de certo modo a formação, em quase todos os tempos, e que ainda hoje não foi totalmente superado, foi o modelo tradicional, centrado na transmissão do conhecimento.

Assim, a formação de professores apresenta-se como uma ação importante que vem sendo desenvolvida na área educacional, pois para atender as transformações dessa nova sociedade e responder aos desafios colocados pela realidade, exige um profissional da educação cada vez mais qualificado, capaz de adotar novos

procedimentos de ensino e assumir uma postura investigativa, reflexiva e crítica. A esse respeito, existem evidências que mostram a formação do professor como insuficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, apontam a necessidade de ser proporcionado ao professor, além de uma formação inicial consistente a oportunidade de uma formação continuada que dê apoio ao professor no prosseguimento dos estudos, bem como no seu crescimento/desenvolvimento profissional.

Compartilhando desse modo de pensar, Pimenta (2001) discute a construção da identidade do professor. Segundo ela, a profissão de professor, como as demais, deve responder aos desafios postos pelas sociedades, bem como pela educação escolar na sociedade contemporânea, condição que na visão dessa autora, não tem correspondido às exigências da população, decorrendo então a necessidade de se definir uma nova identidade profissional docente.

Para tanto, acrescenta-se que, no contexto das discussões sobre o processo de construção da nova identidade do professor situam-se as dimensões do saber necessário para ser um professor desse novo século, abordado por Delors (2001), que assim define os pilares da educação requerida para este novo tempo, baseada, pois, nos seguintes aspectos: saber aprender, saber pensar, saber fazer, saber conviver e saber ser. O saber aprender requer a aquisição permanente de conhecimentos, habilidades, atitudes, possibilitando ao professor reestruturar-se cognitivamente de forma crítica e reflexiva.

A dimensão do saber pensar consiste na utilização de ferramentas do pensamento que propiciem maior flexibilidade na identificação de problemas, na busca de informações, na estruturação das idéias, no levantamento de dados e proposição de alternativas de solução. Nesta dimensão a capacidade de investigação, de observação, de construir hipóteses, estabelecer relações, julgar e decidir são aspectos importantes a serem levados em consideração.

A dimensão do saber fazer caracteriza-se pela junção e explicitação dos vários saberes na tessitura da prática pedagógica. Apresentam-se como aspectos desse saber fazer: condução da aula, clareza e objetividade na comunicação, utilização de recursos didáticos, capacidade de trabalhar a interdisciplinaridade, adoção de novas e diversificadas metodologias de ensino, de desenvolvimento de habilidades de avaliar, argumentar e atitude científica na condução das atividades.

O saber conviver compreende as relações vividas pelos docentes nas diversas áreas de atuação. Destacam-se como aspectos a serem considerados nesse

contexto: a capacidade de fazer e receber críticas, espírito de grupo, respeito à opinião do aluno, socialização do conhecimento, participação em grupos de estudo e de trabalho e a capacidade de diálogo.

O saber ser permeia os demais saberes através da postura ética e moral que assume na ação pedagógica. O avanço tecnológico e suas relações com a humanidade e com a natureza exigem cada vez mais dessa nova sociedade, postura ética e moral frente aos problemas relacionados à vida.

Desse modo, a compreensão é que, na perspectiva de construção da identidade dos professores, é importante também discutir e aprofundar reflexões sobre os saberes da docência na formação e na prática pedagógica de professores. Nesse sentido, a literatura educacional aponta vários estudos, destacando, dentre esses, Fiorentini (1994), Freire (1998) e Pimenta (2001). De modo geral as discussões teóricas desenvolvidas por esse grupo, de certa forma, são estudos que explicitam os saberes relativos tanto à formação inicial quanto os construídos no exercício da profissão docente, assim no processo de formação continuada.

Estudo realizado por Fiorentini (1994) mostra que a formação de professores adota como eixo principal o conhecimento que o professor deve possuir sobre sua disciplina. Ressalta que, por vezes, os aspectos pedagógicos ou relativos à prática docente não são valorizados. E que, segundo o autor em referência, esse distanciamento entre os saberes científicos, praticados e produzidos pela academia, e os saberes praticados e produzidos pelos professores na prática docente, pode ser decorrente de uma cultura profissional caracterizada ou pela racionalidade técnica que valoriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo que exclui a formação e a reflexão teórica.

A respeito dos saberes necessários à formação docente, Freire (1996), também contribui de forma significativa, sistematizando os saberes que considera indispensáveis à prática docente. Segundo ele, a formação docente deve contemplar a discussão sobre concepção de ensino, enfatizando que ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar situações que possibilitem a produção/construção do conhecimento, assim como sua conseqüente socialização.

Importante contribuição quando se discute os saberes da docência é apresentada por Pimenta (2001), que faz alusão a diversas modalidades de saberes, como saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência compreendem aqueles saberes constituídos pelo professor por



meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediatizada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho.

Os saberes do conhecimento referem-se aos conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e englobam a revisão das funções desempenhadas pela escola na transmissão desses conhecimentos. A autora citada enfatiza que conhecimentos não se reduzem as informações, mas reforça que trabalhar com esse aspecto implica também em trabalhar com informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, pois como nos lembra Tardif (2002), não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Quanto aos saberes pedagógicos, destaca que estes envolvem os conhecimentos didáticos que orientam na organização e operacionalização do trabalho pedagógico, ou seja, incluem os conhecimentos, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos a partir das necessidades reais.

A referida autora ressalta, ainda, que a história da formação de professores tem sido marcada pela fragmentação desses saberes, tendo em vista que, a rigor, têm sido construídos de modo desarticulado e, às vezes, sobrepondo-se a outros considerados prioritários razão porque afirma que o desafio mais urgente posto aos cursos de formação docente é: “mobilizar os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos colaborando no processo de construção da identidade dos futuros professores” (p.83-84).

Contraopondo-se a essa fragmentação dos saberes, destaca-se o estudo de Alarcão (1996), que propõe como alternativa de superação desse fenômeno a construção dos saberes pedagógicos a partir de necessidades apresentadas pela realidade circundante. Considerar, pois, a prática social como ponto de partida e de chegada implica na ressignificação de saberes na formação de professores. Dessa forma, defende a formação inicial vinculada à prática, pois não se pode construir um saber fazer senão a partir do próprio fazer.

Outra discussão importante sobre a formação de professores e que também remete a prática pedagógica e aos saberes da docência, é apresentada por Lisita (2001), que defende a produção de mudanças de concepção e de orientações em relação à escola e à formação de professores. Ampliando a concepção de formação, a escola deve ser vista muito além de apenas um local de trabalho, logo como um importante local de formação. A escola deve ser vista como lugar de reflexão sistemática sobre a prática pedagógica e de trabalho coletivo dos professores, porque sua transformação não

acontece com a atuação individual de cada professor. A reflexão de tal situação e a produção de mudanças só é possível com a construção advinda do coletivo de professores. Dessa forma, é um desafio pensar formas e locais para se criar esses coletivos.

Na discussão sobre formação de professores é fundamental a reflexão sobre a prática pedagógica, pois as novas tendências pedagógicas apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repense constantemente a sua prática. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos de Schön (1987), Nóvoa (1995) e Pimenta (2005), dentre tanto outros. Para melhor compreensão da reflexão enquanto componente da atividade do profissional- prático, Schön (1987) propõe três conceitos: conhecimento-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a- reflexão-na-ação.

Desse modo, o conhecimento-na-ação orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer. Toda ação inteligente implica um tipo de conhecimento, mesmo que esse conhecimento seja resultante da experiência. A reflexão-na-ação consiste em pensar no que se faz ao mesmo tempo em que se atua. É importante ressaltar a importância desse processo na formação do profissional, pois é um processo de diálogo com a situação problemática e possibilita a construção do conhecimento.

A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, consiste no exercício reflexivo posterior à ação, ou seja, o professor analisa e compreende a prática após sua ação, possibilitando se necessário, sua construção, enquanto à reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e assim, constrói uma teoria e elabora ação adequada ao contexto.

Esses processos de reflexão, embora diferentes, estão inter-relacionados, complementando-se entre si e constituindo o pensamento prático reflexivo do professor que é uma outra dimensão da formação desse profissional. Essa concepção surge em oposição à concepção tecnocrata de educação que reduz a prática docente a um conjunto de competências técnicas.

Outro estudo de igual relevância na discussão dessa temática é apresentado por Pimenta (2005), que discute o conceito de professor reflexivo enfatizando a contribuição da reflexão no exercício da docência, dos saberes dos professores e do trabalho coletivo desses profissionais e da escola enquanto espaço de desenvolvimento profissional docente. Acrescenta ainda que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, para tanto, é necessário a reflexão sistemática e intencional sobre a

prática. É como revela Alarcão, “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. (1996, p.175).

Assim, coloca-se o processo formativo inicial e a contínua formação com aspectos a serem considerados na profissionalização docente. A formação inicial deve assegurar aos alunos/futuros professores uma base teórica - metodológica como subsídios para articular o saber e o saber fazer, possibilitando a construção de uma educação transformadora e de qualidade.

A formação continuada dentre outros significativos atributos, é parte essencial do processo de profissionalização. O profissionalismo exige do professor autonomia para tomar decisões, capacidade para avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, além da capacidade de mobilizar saberes teóricos e práticos. Assim, o desenvolvimento profissional permanente, entendido como processo de formação continuada, requer uma prática constante e contínua de estudo, reflexão, discussão e experimentação coletiva. Para tanto, deve ser proporcionados ao professor momentos de atualização profissional, aprofundamento das temáticas educacionais, e de maneira que possa se apoiar na reflexão sobre a prática educativa, na perspectiva que oriente a construção de saberes e competências profissionais, ambos necessários ao exercício cotidiano da docência, o que implica, desse modo, a obtenção, a produção e o emprego de um rol de saberes necessários à sua prática pedagógica.

Diante dessas considerações, fica evidente que as complexas mudanças verificadas no mundo atual impõem a necessidade de profissionais qualificados, exigindo deles novas aprendizagens. Portanto, ser professor no atual contexto requer um conjunto diversificado de conhecimentos/saberes, a fim de exercer bem seu que-fazer docente. Para tanto, em conclusão, destaca-se a formação e o desenvolvimento profissional como possibilidades de construção de saberes necessários ao desenvolvimento da docência e de consolidação de uma prática pedagógica reflexiva.

## **REFERÊNCIAS**

- ALARCÃO, I (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALTET, M. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ler todas as respostas. In: PERRENOUD, F. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. (Coleção Magistério de 2º grau). São Paulo: Cortez, 1990.
- BARRETO, J. C. **A Formação dos Alfabetizadores**. Educadores do Grupo Vereda. São Paulo, 1976.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos. Parâmetros em Ação**, 1999.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELORS, J. (org.). Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, D.F: MEC: UNESCO, 2000.

FIORENTINI, D. NACARATO, A. PINTO, R.A. **Saberes da experiência docente em Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo, Cortez 1995

GATTI, B. A. **Formação Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1998. **de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GÓMEZ, A. P. O. O Pensamento Prático do Professor – A formação do Professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LISITA, V. M. (Org.). **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, J. **Formação de profissionais da educação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas. n 68, 2ª edição, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: Saberes e identidade da docência. IN: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez 2001.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: design para o ensino e aprendizagem: In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002