

## NARRATIVAS DE ADMINISTRADORES-PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Shirley Dourado Rebelo Saraiva

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### RESUMO

Este texto discute narrativas de Administradores-professores: reflexões sobre a formação continuada. Objetiva compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente a partir da vivência da prática pedagógica do Administrador-professor. Investiga, pois, sua formação continuada, enfatizando a discussão sobre o desenvolvimento profissional na docência vista que objetivo central da pesquisa é analisar como o bacharel-professor vai consolidando o desenvolvimento dessa profissionalidade na sua vivência de sua prática Pedagógica. Nesse sentido, faz-se necessário empreender estudos que investiguem a formação do profissional dos professores que atuam nos cursos de graduação como formadores de cidadãos e cidadãs que serão os futuros profissionais da contemporaneidade, e que, portanto, devem, competentemente, preencher as exigências postas pela sociedade do conhecimento e da informação. Articulada a essa discussão, na condição de aluna do Mestrado em Educação, colocamos o objeto de pesquisa a prática pedagógica do administrador-professor, e seu processo de desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, que do ponto de vista teórico fundamenta-se em Pimenta e Anastasiou (2002), Fontana (2003), Nóvoa (1992), Masetto (1998), entre outros, configurando-se como investigação qualitativa, na modalidade descritivo-interpretativa, cujo eixo metodológico assenta-se nas Histórias de vida, segundo Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995), Sousa (2006), Bueno, Catani e Sousa (1998). O campo empírico da pesquisa é a Universidade Federal do Piauí, mais precisamente, o Centro de Ciências Humanas e Letras, e neste, o curso de graduação em Administração, figuram como sujeitos 06 (seis) professores, isto é, o conjunto dos professores que atualmente integram o corpo docente do referido curso. A produção de dados está se efetivando através de instrumentais como a entrevista autobiográfica e memorial de formação. No momento, a coleta de dados encontra-se em desenvolvimento, concomitantemente, estão sendo organizados e passando por provisória categorização, empregando-se como suporte de análise, segundo Bardin (1995), a técnica da análise de conteúdo.

**Palavras-Chaves:** Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Docência Superior. Narrativas Autobiográficas. Administradores-Professores.

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este artigo decorre da pesquisa qualitativa que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPI) na linha de Pesquisa Formação e Prática de Professores. O estudo em referência denomina-se Prática Pedagógica e Desenvolvimento Profissional docente: narrativas de administradores-professores. Tem como o objeto de estudo o desenvolvimento profissional do administrador-professor a partir da vivência da prática pedagógica no ensino superior. Especificamente, perspectiva os seguintes objetivos: analisar o perfil do administrador-professor que atua no ensino superior; descrever sua prática pedagógica, e os meandros que a determinam; e analisar os aspectos da prática pedagógica que concorrem para o desenvolvimento profissional desse administrador-professor.

Assim, a discussão se efetiva em torno da formação continuada de professores: um enfoque no administrador-professor. Com as mudanças ocorridas nos últimos tempos, vimos que tanto a instituição educativa como a profissão docente têm passado por um série de mudanças. Em suma, a instituição educativa evolui buscando romper as linhas diretrizes de sua origem centralista, transmissora, seletora e individualista, nesse sentido, a profissão docente deve abandonar o conceito de professor como transmissor de conhecimentos acadêmico, pois se tornou obsoleta para um sociedade democrática e em constante evolução, que nesse momento, redefine o novo educador “[...] como alguém que não aceita mais a passividade, mas que constrói uma visão ecológica e planetária do mundo” (RIVERO; GALLO, 2004, p.15).

Portanto, a profissão docente exerce a função de motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e continuada. Nesse cenário, que está posto, notadamente no campo educacional, a formação de professores busca atualização científica, pedagógica e didática, cria espaços de participação, reflexão para que as pessoas, isto é, a comunidade em geral, aprendam e se adaptem para poder conviver

com a mudança e com a incerteza, como nos diz Imbernón (2006). Assim, a compreensão que aflora é que a formação de professores vislumbra um docente que seja um agente de mudança, individual e coletiva, sabendo o que deve fazer e como fazê-lo, demonstrando autonomia e competência profissional.

A propósito e objeto desta comunicação, se inscrevem nos meandros da discussão do professor que atua no ensino superior. E, nesse nível de ensino é inquestionável a emergência de uma nova forma de conceber a instituição educativa, de conceber suas novas funções, a formação e as novas atribuições do professor, uma nova cultura profissional, exigindo novos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social docente. Partindo dessa compreensão, este trabalho tem como foco investigar acerca do administrador-professor que atua no ensino superior, descrevendo e analisando sua prática pedagógica, bem como identificando sua trajetória do desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, o propósito principal é investigar como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, partindo de seu processo de formação e da vivência da prática pedagógica no ensino superior, apoiando-nos em referencial teórico centrado nas contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002); Fontana (2003); Lima (2003); Nóvoa (1992); Masetto (1998); Chakur (2001), entre outros. Assim, para empreendimento dessa discussão, estabelecemos três eixos diretores: a formação de professores (inicial e continuada), prática pedagógica e o processo de desenvolvimento profissional docente, tendo como horizonte a docência superior.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Formação de professores revela-se como eixo temático bastante discutida nos documentos oficiais e acadêmico-científico, sendo desse modo, um dos principais fatores requisitados para a melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas instituições. Diante dessas discussões, na década de 1970 ocorreu a proliferação dos cursos de Pós-graduação em Educação e, progressivamente foi ocorrendo, também, sua consolidação. Esses cursos, como

se esperava tornaram-se o lócus principal da produção acadêmica educacional e não só proporcionaram como suscitaram investigações a formação inicial e continuada de professores.

Na contemporaneidade, têm se apresentado inúmeros dispositivos na ordem de discussão sobre ensinar e o aprender, sobre o ser professor de profissão e suas peculiaridades. Portanto, as questões a serem discutidas na presente comunicação apontam para formação docente, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, destacamos três formações conceituais que, delineiam com mais clareza a compreensão acerca desse fenômeno.

Neste caso, trata-se da formação para a profissão docente, tem se revelado desejosa de investir no novo, de desafiar o futuro e todo esse conjunto tem repercussões no ensino, que por sua vez se articula com a formação de professores, notadamente, neste estudo diz respeito à formação de professor universitário, a sua prática pedagógica e ao seu desenvolvimento profissional docente. Implica anunciar que o objetivo é tríplice envolvendo o percurso, os meandros de prática pedagógica e os caminhos de explicação e de consolidação da profissionalidade docente.

Uma das temáticas que mais tem se discutido nos últimos vinte anos é a formação de professores, que se constrói através de uma escola democrática, de qualidade e em prol de cidadania, e portanto, deve contar com estrutura e processos mais consistentes e mais ágeis, para que essa formação seja efetivada e atualizada. A propósito da importância da formação, destacamos a consideração de PORTELA (2006):

[...] a necessidade de considerar de forma efetiva, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente, isto é, a necessidade de a formação docente para a competência considerar não apenas os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também as exigências da complexa natureza humana escapam muitas vezes dos esforços de domínio e controle, gerando inseguranças e surpresas nem sempre agradáveis.

A formação de professores é entendida como uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configura um conjunto de características específicas nessa formação. Neste caso, pode desempenhar um papel importante na profissionalidade docente, estimulando uma cultura baseada no professorado e uma cultura baseada nas escolas.

Trata-se da formação como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação, como afirma NÓVOA (1992), se se pretende manter a qualidade de ensino é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. A formação inicial deve fornecer bases para poder construir o conhecimento pedagógico especializado, com isso, a análise do conhecimento do professor necessita responder ao propósito de olhar e considerar a atividade docente como exercício de um tipo especial de conhecimento. Lima (2003, p. 36) a esse respeito registra:

A formação inicial é caracterizada pela formação acadêmico-formal, cujo contexto de ocorrência é a universidade (as faculdades, os institutos também), nos cursos de graduação. Compreende a formação específica do/a futuro/a professor/a, configurando-se como o momento em que o/a aluno/a se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das disciplinas necessárias à formação profissional.

A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada docente e da equipe como um todo. Por isso essa formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar, e construir a teoria. Se necessário, deve ajudar a remover o sentido pedagógico comum, desenvolvendo o esforço de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam, com afirma Imbernón (2006).

Portanto, o entendimento é que a formação deve configurar-se como um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes, na condição de orientar profissionais reflexivos e investigadores e, para tanto, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Entendemos, nesse sentido, que a necessidade de continuidade do processo de formação do administrador-professor situa-se no campo que investe na construção e reconstrução do conhecimento no âmbito de uma sociedade em constante mutação, aflorando, assim, a formação continuada como importante via para promover a articulação entre a escola e a sociedade e, em consequência, transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento.

A compreensão é, pois, de que a formação continuada é um processo para mudanças planejadas em um contexto organizacional e que ocorre mediante o desenvolvimento pessoal do professor. Possui três objetivos principais: como implementar atividades que promovam a melhoria da educação, aperfeiçoar os objetivos de desenvolvimento profissional dos professores, e alcançar os próprios objetivos de crescimento pessoal dos professores.

Candau (1996), a propósito, repensa a formação continuada pautando-a nas seguintes afirmações: como locus de formação é a própria escola: todo o processo de formação tem como referência o saber, o reconhecimento e a valorização do docente; e para o desenvolvimento da formação continuada faz-se necessária a presença das etapas de desenvolvimento do profissional que, no presente estudo, aponta para o professor universitário.

Com relação a melhoria na qualidade de ensino, Nóvoa (1992) aborda a formação continuada a partir de três eixos. No primeiro eixo, o autor comenta que a formação não se

constrói por acumulação de cursos, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade. Como elementos do segundo eixo, a discussão se dá acerca da necessidade de investimentos nos saberes de que o professor é portador, perspectivando trabalhá-los de um ponto de vista teórico e conceitual de produção desses saberes. Como terceiro eixo, Nóvoa enfoca que, de um lado, as mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação; de outro, dependem sobremaneira da transformação das práticas pedagógicas no âmbito de sala de aula. Logo, defende que investigar a formação de professores é privilegiar discussão acerca do investimento educacional nos projetos da escola, nos projetos de desenvolvimento profissional de professores.

Considerando, a pesquisa que esta sendo desenvolvida, nosso entendimento é a formação continuada deve articular-se, bem como de visar ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, e em consequência visar ao desenvolvimento e à produção da escola como instituição educativa. Desse modo, a formação deve alicerçar-se na reflexão da prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Portanto, o processo de formação continuada cria espaços de reflexão partilhada pelos professores sobre os seus saberes, contemplando o professor como um profissional reflexivo, inserido num processo de reflexão coletiva, bem como num processo individual de reflexão, como sugere Pérez Gómez (1998, apud CHAKUR, 2001, p. 69):

Reflexão como reconstrução da experiência, mediante a reconstrução de situações nas quais se aplica a ação, redefinindo as situações problemáticas: reconstrução de si mesmos como professores, tomando consciência das formas como seus conhecimentos se estruturam, e reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino, analisando criticamente as razões e interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e formas predominantes de conceber o ensino.

Hoje, a formação de professores é baseada na perspectiva de docentes práticos reflexivos. Nesse sentido, são distinguidos três conceitos que integram o pensamento prático:

a) conhecimento na ação, saber fazer e saber explicar o que se faz, b) conhecimento na ação, quando pensamos sobre o que fazemos e c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, análise sobre a ação. Com esses conceitos temos a preocupação com os aspectos relacionados entre professores, aluno e conhecimento: a perspectiva é do trabalho docente, em que a unidade teórico-prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação. E, também, porque o professor aprende, compreende e transforma a situação de ensino, ao mesmo tempo em que é transformada por ela. Contudo, o trabalho docente é construído e dessa construção participa a formação acadêmica do professor.

A formação acadêmica do professor é construída na pós-graduação, espaço por excelência da pesquisa acadêmica, nos programas de mestrado e doutorado, que é empreendida, atualmente, a formação de professores para o ensino superior. Esta perspectiva é definida pela atual LDBEN, no seu artigo 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritamente em programas de mestrado e doutorado.

O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A prática pedagógica, se se considera a sua dimensão e sua profundidade, é marcada pelo seu caráter polissêmico, ou seja, estabelece ou aponta eixos para a definição de políticas públicas no âmbito sociocultural do ensino. Neste caso, o debate pode estar voltado tanto para os aspectos como saberes docentes, como a prática pedagógica do professor universitário e para a construção da profissionalidade docente. Com o intuito de melhor compreender como se efetivam esses aspectos da vida do professor, optam por investir na pesquisa que busca nas histórias de vida e trajetórias pessoais e profissionais do professor, melhor compreender a ocorrência de seu desenvolvimento profissional do docente no magistério superior.

Comporta, desse modo, indagar, preliminarmente, quem é o professor universitário? Que atributos o caracterizam? Que saberes são necessários ao docente do ensino superior para bem desenvolver sua prática pedagógica nesse nível de ensino?

Com base no estudo em questão, chamamos de prática pedagógica os saberes e os fazeres utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. A finalidade da prática pedagógica é revelar esses saberes, compreender como estes se integram às tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, e transformam. Portanto, sustenta Tardif (2002), no exercício da prática pedagógica o professor precisa dominar um conjunto de saberes, isto é, mobilizá-los e utilizá-los em todas as suas tarefas docentes. A propósito reforça:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] (TARDIF, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, é consensual que a prática pedagógica exige do docente entre outros requisitos, saberes e competências próprias, a essa atividade, portanto, uma conotação diferenciada quando se faz certa consideração ao trabalho do professor universitário. As competências específicas para o exercício dessa prática referem-se à dimensão epistemológica do profissional competente em determinada área de conhecimento, ou seja, essa competência significa domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área experiencial da sua vida profissional.

Entretanto, a prática pedagógica é, por natureza, intencional, ou seja, a atividade do professor está vinculada à formação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Por isso, as ações de formação continuada de professores devem caracterizar-se por processos mediadores que desenvolvam a consciência dos mesmos sobre os fins a atingir

na sua prática pedagógica, para que eles possam assumir o papel de mediadores entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade.

Referem-se, também, à dimensão pedagógica que exige do profissional certos domínios na área pedagógica, bem como, no processo de ensino-aprendizagem no que aponta para os seguintes eixos: o próprio conceito de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional; e, ainda, no que tangem à dimensão política, razão por que o profissional deve compreender a complexidade de que se reveste o exercício da docência universitária.

Entender o desenvolvimento profissional significa considerar os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e trabalho se modelam pelas condições internas e externas do centro educativo. Nesta pesquisa, procuraremos perceber o desenvolvimento profissional com a perspectiva autobiográfica dos professores, mostrando o modo como os professores (hoje e antes) evoluem dentro das condições normais de sua vida, carreiras e experiências.

De uma perspectiva mais ampla, a compreensão que aflora é que o desenvolvimento profissional é algo inerente à condição do professor em sua realização cotidiana, razão por que integra aspectos do processo pessoal, grupal, coletivo e de ambiente mais vasto no centro de ensino, de estimulando o saber, o saber ser e o saber-fazer necessários à pessoa do professor e ao desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento da pesquisa envolve um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos que num primeiro momento vale-se da consulta bibliográfica, como suporte teórico-metodológico à abordagem qualitativa. Neste caso, trata-se de uma pesquisa que se insere no contexto de formação de professores (PIMENTA, 2002; FONTANA, 2005; NÓVOA, 1992), tendo como eixo teórico-metodológico a abordagem autobiográfica, na

perspectiva das histórias de vida ou narrativas de formação (NÓVOA e FINGER, 1988; DOMINICÉ, 1998; SOUZA, 2006), que possibilita trabalhar com o ciclo de vida, com a trajetória profissional e com a tomada de consciência do processo de formação, segundo a história de cada interlocutor.

Inspirados na perspectiva metodológica amplamente divulgado por Souza (2006), trabalhamos com narrativas autobiográficas que vislumbram possibilidades formativas dos professores, tendo em vista que essa abordagem biográfica faculta ao sujeito-interlocutor a produção de escritas narrativas as quais remetem “[...] o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagem que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 47).

A autobiografia, como refere o mencionado autor, favorece, em termos de pesquisa, implementar um duplo processo, seja na perspectiva do conhecimento, seja na perspectiva da formação, defende, desse modo que é necessário ouvir o professor, tomar em consideração suas impressões e vivências acerca de seu processo formativo, para tanto, recomenda: “É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente”. (SOUZA, 2006, p. 47)

A produção de dados está se efetivando através de técnicas apropriadas a pesquisas na vertente das histórias de vida como a entrevista autobiográfica e o memorial de formação com o administrador-professor, e, de forma complementar, o questionário. Assim, num primeiro momento, empregamos o questionário a fim de caracterizar os interlocutores de pesquisa, em seguida realizamos entrevistas abertas para melhor aproximação da realidade vivenciada, colhendo subsídios visando um aprofundamento dos aspectos a serem analisados e, por fim, cada professor-interlocutor produz seu memorial autobiográfico de formação.

Os sujeitos pesquisados são administradores-professores que exercem a docência do Ensino Superior na Universidade Federal do Piauí. Portanto, a UFPI é o universo espacial e institucional do estudo, sendo que estamos trabalhando com uma amostra de 06 (seis)

professores, dos quais, como já referido, pretendemos conhecer, compreender e descrever, com base em suas narrativas autobiográficas de formação e de atuação docente, como se tornou professor do ensino superior, como tem construído essa profissão e quais exigências são postas à prática pedagógica nesse nível de ensino, na perspectiva de compreender como ocorre seu processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, tomamos como campo de pesquisa a Universidade Federal do Piauí (UFPI), mais precisamente, o Centro de Ciências Humanas e Letras e, neste, o curso de graduação em Administração. Portanto, figuram como sujeitos 06 (seis) professores do Departamento de Administração, ou seja, o conjunto de administradores-professores que atualmente integram o corpo docente do referido curso.

Ao produzir esta comunicação, abordamos acerca da temática formação de professores, notadamente dos professores que atuam na docência superior, considerando, entre outras demandas, que as reformas educativas relacionadas com a formação de professores, desencadearam novas exigências geradas pela reorganização da produção, pela mundialização da economia e pela globalização do conhecimento e da informação, requerendo, nesse sentido, no que concerne à educação, a ressignificação de seus serviços, notadamente no que diz respeito à formação de professores.

Desse modo, a formação e o desenvolvimento profissional passaram a ser vistas como suporte dessas reformas, a concepção do professor técnico foi substituído pelo professor profissional crítico-reflexivo, que, entre outros investimentos e estudos, busca a constante articulação entre os saberes e aprendizagens decorrentes de sua formação inicial, aliando-os às vivências de formação continuada, tendo em vista qualificar, sempre mais, sua prática pedagógica na docência superior.

Assim, como encaminhamento conclusivo, reiteramos que se trata de um estudo em desenvolvimento, na etapa de organização e ensaios analíticos, não sendo possível nesse momento registrar constatações, evidências reveladas acerca do fenômeno em estudo, no caso, a formação do administrador- professor, na interface com aspectos relativos a sua prática pedagógica e ao seu processo de desenvolvimento profissional docente.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice B.; SOUZA, Cynthia P. **Vida e ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In:

REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CHAKUR, Cilene R. de S. L.. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria da Glória S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada**. 2003. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTELA, Maria. T. de J. A. **A construção do processo de tornar-se professor**: um estudo focalizando o administrador. 2006. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí.

RIVERO, Cléia M. L.; GALLO, Sílvio (Org.) **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ROSEMBERG, Dulcinéia. S. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro: Walk, 2002.

SIMÕES, Carlos M.; RALHA SIMÕES, Helena. Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.