II Congresso Nacional de Formação de Professores
XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

Trabalho Completo

FORMAÇÃO CONTINUADA, NECESSIDADES FORMATIVAS E COMPETENCIAS: PENSANDO O BOM PROFESSOR

Flavia Graziela Moreira Passalacqua, Edson Do Carmo Inforsato

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente trabalho objetiva identificar as necessidades formativas de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, assinalando os fatores mais adequados, para que se possam projetar estratégias de Formação Continuada em Serviço que possibilitem obter resultados promissores em relação a sua viabilidade e estratégias de ação. O referencial teórico é composto por trabalhos que abordam os conceitos de formação continuada, formação continuada em serviço e necessidades formativas dos professores. A metodologia utilizada alicerça-se na pesquisa qualitativa com estabelecimento de categorias empíricas. O conjunto de dados foi obtido por meio de observações nos ambientes escolares e entrevistas. Os resultados alcançados nos possibilitaram pensam as relações existentes entre as necessidades formativas identificadas, as competências estabelecidas e que se ordenam como adequadas ou não para se tornar um bom professor e a formação continuada na modalidade em serviço. Ressaltando como critério fundamental, não apenas para a viabilidade das ações de formação continuada, mas sim, para a melhoria da formação de professores em sua totalidade, uma valorização da formação do professor como pessoa.

FORMAÇÃO CONTINUADA, NECESSIDADES FORMATIVAS E COMPETENCIAS: PENSANDO O BOM PROFESSOR

Flávia Graziela Moreira Passalacqua; Edson do Carmo Inforsato. UNESP, FCLar. FAPESP.

A temática da formação de professores na atualidade coloca-se como um objeto de estudo fecundo e instigante, pois as especificidades dos sistemas educativos e as demandas surgidas a partir do final do século XX e início do século XXI, impulsionadas pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, e as exigências da contemporaneidade (TEDESCO, 2004) revogaram e intensificaram as reflexões em torno do campo da formação continuada dos professores nos diferentes níveis de ensino. Tais ocorrências acabaram por provocar a necessidade de se repensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, exigindo esforços dos pesquisadores para a realização de novos estudos e ações formativas promissoras em âmbito acadêmico. Cunha (2013) nos lembra de que as pesquisas sobre os professores e sua formação estarão sempre em evidência, pois as mudanças na sociedade trarão continuamente novos desafios para a educação que implicarão consequentemente na formação dos professores, tornando- se um eterno desafio e ressalta que as pesquisas no campo da formação de professores que reconhecem o espaço de trabalho docente como lugar de formação é uma forte tendência para a investigação, assim como a vertente do professor pesquisador/investigador da própria prática.

Dentro deste panorama, os estudos sobre formação docente vêm apontando uma preocupação cada vez maior com o preparo dos professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de novos estudos para apoiar as ações em torno das políticas educacionais (ANDRÉ, et al., 1999), assim como possíveis mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação. Nesse aspecto, estudos como de Pimenta, et al. (2006), Gatti, et al. (2009), Gatti (2010) apontam um desequilíbrio na relação entre teoria-prática nos currículos de formação inicial, ao ressaltar um favorecimento da fundamentação mais teórica dos conteúdos em relação à escola como instituição social de ensino, em que evidencia uma quase ausência de sua relevância dentro dos elementos formativos, ressaltando um currículo abstrato e pouco integrado (GATTI, 2010) ao cenário em que o futuro professor exercerá a função como educador. No entanto, Gatti (2010) ressalta que:

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos

> currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (p.1375).

Assim, a autora em destaque nos chama a atenção para uma formação voltada à prática pedagógica e que esteja relacionada à construção de valores e práticas condizentes com o caráter humanista da profissão. Por outro lado, estudos como de Day (2001), Tardif (2002), Marcelo (2009), Imbernón (2009 - 2010), Nóvoa (2009), entre outros, apontam um crescente aumento dos cursos de formação continuada devido ao preenchimento das lacunas e especificidades presentes na formação inicial obtida e as exigências da contemporaneidade com suas constantes transformações, que acabam requerendo dos profissionais novos conhecimentos. Além disso, estes e outros estudos (ANDRADE, et al., 2010; SANTOS, 2010) enfatizam que os cursos de formação continuada oferecidos nem sempre atendem às necessidades dos professores, pois as estruturas das modalidades de formação possuem bases tecnicistas, evidenciando modelos de treinamento que pouco contribuem com os problemas da prática cotidiana, sendo vistos por muitos docentes como meio de progressão da carreira e não com a finalidade de formação e ampliação do conhecimento com o intuito de resolver os problemas enfrentados no exercício da função pedagógica. Outros estudos como o relatório sobre formação continuada da Fundação Victor Civita (2011) revela que entre as suas diferentes abordagens, as modalidades que apresentam resultados mais significativos e promissores são aquelas que apresentam serem mais sistemáticas e que persistem com o tempo, enfatizando os cursos de longa duração e atividades formativas regulares, que são realizadas dentro do próprio local de trabalho do professor.

Nesse sentido, autores como Imbernón (2009 - 2010), Marcelo (2009), Nóvoa (2009 - 2013) entre outros, ressaltam que o desenvolvimento profissional docente, deve se estabelecer dentro de um processo de intervenção social que permita ocasionar modificações individuais e coletivas, possibilitando refletir sobre as suas ações diante das diferentes demandas enfrentadas cotidianamente dentro da escola, com o intuito de provocar melhorias nas práticas. Sendo assim, Nóvoa (2013) esclarece que:

> [...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e trabalho escolar. [...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço de sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (p.202-203).

Além disso, o autor em destaque reforça que é dentro da profissão, no ensino e no trabalho do professor, que se deve buscar a renovação da formação de professores e centrar todos os esforços, pois a realidade do século XXI exige professores que atuem de maneira coletiva. Embora haja práticas colaborativas no campo da educação, elas ainda são incipientes e os nossos intentos/propostas serão em vão, caso a profissão docente continuar apresentando traços fortes do individualismo tradicional e/ou rígidas regulações externas.

Nesse aspecto nossos estudos sobre formação continuada, mais especificamente, sobre formação em serviço e as necessidades pessoais e coletivas dos professores, na qual, este estudo faz parte, vão de encontro com o pensamento do autor e ainda nos fizeram convictos de que esta modalidade precisa ser apoiada em fundamentos e conteúdos que se constituam a partir da análise das necessidades formativas, que são identificadas no próprio local de exercício da função docente. No entanto, a partir desses embasamentos, pensamos um estudo que pudesse encontrar bases positivas para o estabelecimento de ações de formação continuada em serviço, tendo a escola como local de formação a partir de uma proposta de parceria colaborativa entre a Universidade e a Escola, na qual a primeira adentraria o espaço escolar, assim como o pesquisador/formador, contanto sempre com a parceria/colaboração do professor/formando no processo de construção das estratégias de ação para a formação em serviço. Desse estudo, pudemos inferir alguns apontamentos a propósito das necessidades formativas dos professores, indicando aspectos que reforçam o individualismo e a ausência de coletivo, assim como a necessidade de se repensar a formação de professores e o que de fato é ser um bom professor.

O percurso metodológico

A metodologia utilizada tem suas bases na pesquisa qualitativa, embora para o modelo de estudo proposto, os moldes da pesquisa-ação, mostram-se mais adequados e configurava nossos intentos projetados originalmente, esclarece-se, que devido aos problemas enfrentados no andamento da pesquisa, seus propósitos em torno das ações colaborativas foram inviabilizados e estão presentes no estudo amplo (PASSALACQUA, 2013) na qual este artigo faz parte. Foram utilizados para coleta de dados sessões de observações das aulas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observações das atividades realizadas nos demais ambientes escolares, como, por exemplo, biblioteca, sala de vídeo e informática, entrevistas utilizando roteiro semiestruturado, conversas e informações devidamente transcritas no caderno de

campo, assim como, o levantamento de informações sobre o local investigado e suas ocorrências diárias.

Não faremos uso direto do material empírico coletado, mas procuraremos apontar em relação às suas categorias, que foram constituídas mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), quais são os apontamentos de acordo com a análise das necessidades de formação, que nos levam a pensar em um bom professor.

Das necessidades formativas ao bom professor

Primeiramente cabe informar que a análise de necessidades está no campo da formação de adultos e avalia como estratégia de validação as especificidades de aprendizagem que abordam o exercício da profissão. Os procedimentos de análise são os usualmente utilizados nas Ciências Humanas e apontam certa ascendência pelas abordagens objetivas, apoiados em métodos organizacionais e projetos sistemáticos de formação (RODRIGUES, 2006; GALINDO, 2011). Evidentemente há diferentes formas que nos consentem a identificação das necessidades de formação dos professores, nas quais podem determinar sua abrangência e extensão, de acordo com o procedimento e técnicas utilizados, cabe, porém, destacar que as necessidades se apresentam de variadas maneiras, o que requer prudência em sua identificação.

No entanto, as necessidades de formação se apresentam, em seu aspecto amplo, heterogêneas e se distinguem/constituem de acordo com o contexto em que se manifestam (RODRIGUES, et al., 1993), por exemplo, a vida pessoal e familiar, a cultura e religião, a vida profissional, entre outros. Geralmente as necessidades estão relacionadas às especificidades do contexto que levam ao desagrado e insatisfação, ou seja, não apresentam sintonia com os padrões que foram instituídos como garantia de normalidade, podendo ser percebidas ou não pelos sujeitos que as manifesta e provocar uma bipolaridade entre o que se deseja e a expectativa de se conseguir (GALINDO, 2011). Tais necessidades, também podem se manifestar no coletivo, por exemplo, emergir dentro da totalidade de um grupo de professores de uma determinada escola, o que requer maior atenção, pois elas surgem em cada sujeito/pessoa por meio de suas particularidades, o que muitas vezes podem ser ocultadas e disfarçadas por eles (RODRIGUES, et al., 1993).

Entre as suas variadas formas, que aqui são apresentadas de maneira simplificada, as necessidades, por estarem sujeitas e expostas às ações do tempo, também podem sofrer alterações, ou seja, a partir de sua identificação/assimilação na atualidade, pode-se projetar estratégias e programas de formação continuada que tenham em sua estrutura o amparo das necessidades, procurando amenizar os seus reflexos e o sentido

que elas apanham nos diferentes contextos, e nas quais, os professores interagem e acabam repercutindo diretamente em sua atuação dentro da sala de aula. Nesse sentido, estudos como de Rodrigues e Esteves, (1993), Galindo (2007 - 2011), Galindo e Inforsato (2008), Yamashiro (2008), Di Giorgi et al. (2011), Leone (2012), entre outros, enfatizam a importância de se pensar a elaboração de politicas e ações voltadas a formação continuada de professores nas diferentes fases da carreira, tendo como base e fonte essencial para sua formatação a análise das necessidades de formação dos professores. No entanto, elas nos permitem conhecer as reais ambições, medos, desejos, frustrações, entre outros aspectos, o modo como se configurou a natureza da pessoa e do profissional ao longo da vida e, também, as lacunas que permanecem em sua formação profissional.

Nesse sentido, nosso estudo sobre análise de necessidades e formação continuada, apontou para um dos maiores questionamentos que envolvem o campo da Educação, e mais especificamente, a formação de professores no início do século XXI, ou seja, a relação em torno do conceito de competências profissionais, em virtude da identificação de critérios para se determinar o que de fato é ser um bom professor, assim como sua procedência e métodos utilizados (NÓVOA, 2009). Mesmo destacando que não existe uma receita para se tornar um bom professor (CUNHA, 2009), autores como Mosquera et al. (2009), Cunha (2009) e Nóvoa (2009-2013) amparam nossos questionamentos, no entanto para Mosquera et al. (2009, apud MOSQUERA, 1980), ao dialogar com os estudos de Strom (1969), "o conceito de bom professor tal como é usualmente definido, conduz ao encorajamento de critérios impessoais; noção mais ampla e compreensiva é a de que cada um venha a tornar-se *melhor professor*, noção que implica em um referente pessoal" (p.51). Sendo assim, segundo Strom:

> Bom [...] implica certo grau de universalidade em sua referência (isto é, bons professores são iguais em qualquer lugar), enquanto que a dimensão *melhor* serve à unicidade da pessoa à qual se aplica o adjetivo. Consequentemente, tornar-se *melhor* sugere diversidade; o enfoque *bom* implica igualdade. Dizer-se que todos os professores podem tornar-se melhores é bastante diferente da insistência para que todos se tornem bons. *Melhor* sugere uma condição emergente, enfatizando o processo e crescimento de tornar-se, mais do que uma estática condição estabelecida, ou uma estabilidade acabada na maneira de ser. (1969, apud MOSQUERA, et al., 2009, p. 51)

Nesse aspecto, o autor esclarece que tornar-se melhor como ser/pessoa humana no exercício de sua profissão como professor, evitaria uma prática menos solitária, pois devido às exigências da docência, em que cada vez mais se ressalta o seu crescimento e aperfeiçoamento constante, marca da individualidade do professor em si, sempre far-se-á

necessário algo que represente uma orientação (MOSQUERA, et al., 2009) e isso pode refletir em inseguranças e tornar o exercício da função docente uma tarefa desafiadora e complexa. Entretanto, Cunha (2009) enfatiza que independente do currículo seguido pela escola, a pessoa do professor em sua sala de aula é fundamental para a socialização, ensino e transmissão do conhecimento. Além disso, os fatores como a experiência de vida, a cultura, as questões sociais, a formação pedagógica assim como os valores éticos e morais são essenciais para a formação do docente como pessoa e profissional, deliberando o estilo como ele exercerá sua função em sala de aula e se esta será ou não uma prática satisfatória. A autora em destaque ainda enfatiza que a procedência da pessoa do professor influencia diretamente em sua conduta em sala de aula, assim como a sua vontade de ensinar os alunos e também ao ganho financeiro, independente se este seja ou não, correspondente ou suficiente de acordo com a formação obtida, e também, a maneira como os professores atuam em suas salas de aulas, podem se referir as influências de seus antigos professores, práticas e atitudes que foram incorporadas durante o transcurso de sua formação pessoal e profissional.

No entanto, por outro lado, cabe ressaltar que o bom professor também precisa estar envolvido com as especificidades do ambiente escolar, integrando-se ao coletivo, dialogando, refletindo e avaliando o exercício da prática pedagógica e sua função como professor, possibilitando construir e reconstruir suas ações, práticas e atitudes em sala de aula, com o intento de induzir os alunos as aprendizagens e a socialização (NÓVOA, 2009 - 2013). Nesse sentido, o professor pode apresentar ser mais preocupado com o aprendizado dos alunos ao invés do cumprimento dos planos e metas adotados pela escola, por exemplo, ou mesmo, buscar adaptar o ensino dos conteúdos de acordo com as necessidades específicas dos seus alunos e o ritmo de aprendizado deles, ressaltando suas concepções e os valores que conduzem sua vida como pessoa.

Assim, dentro deste aspecto, cabe ressaltar que as necessidades identificadas nos professores deste estudo, corresponderam às suas necessidades pessoais e coletivas, e foram paulatinamente categorizadas, como já mencionado anteriormente, dentro de um estudo amplo (PASSALACQUA, 2013). Destaca-se no exercício de nossos pressupostos de composição deste texto, o exposto abaixo:

a) A cultura de “bom professor” existente nas escolas, em que, o “bom professor” é aquele que cumpre o Planejamento Escolar e, por consequência, o seu oposto, o “mau professor” ou o “professor ruim”, é aquele que não consegue cumprir as atividades e planos previstos no Planejamento Escolar.

b) O individualismo dos professores e a crescente ausência de coletivo, enfatizando as falhas nas práticas e condutas didáticas em sala de aula, que podem estar associadas às variadas situações escolares vividas e sentidas por eles, que acabam

refletindo na aquisição de valores essenciais para se tornar e se deixar fazer parte de um grupo.

c) Os professores centralizam as suas práticas nos alunos que veem como “facilitadores” do seu trabalho, ou seja, não ensinam todos os alunos, independente do ritmo de aprendizado que apresentarem. Nesse aspecto, as salas de aula das escolas pesquisadas são pequenas, compostas por cerca de vinte (20) alunos por turma, alguns alunos aprendem facilmente o conteúdo ensinado, enquanto outros necessitam de maior tempo e atenção por parte dos professores.

Sendo assim, as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores sinalizaram que suas necessidades, assim como suas práticas são direcionadas ao atendimento dos alunos que possibilitam que eles cumpram o planejamento e sejam vistos dentro da cultura funcionalista das escolas, como bons professores e também, se auto reconheçam como tal. Além disso, destaca-se uma padronização das práticas e uma carência de métodos de ensino, que acabam ressaltando um ambiente escolar com tarefas fragmentadas que originam prejuízos tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos, uma negativa dos professores quanto à existência de necessidades de formação, devido aos anos no exercício na carreira, um crescente individualismo e uma falta de valorização dos professores como pessoas, que são principalmente enfatizados pelos aspectos sociais, culturais e éticos.

No entanto, ao apontar tais necessidades, compartilhamos das ideias de Nóvoa (2009) ao ressaltar a necessidade e importância de se investir na formação do professor em sua dimensão pessoal, pois não é possível separar a pessoa/individuo do professor/profissional, porque ambas configuram-se em uma única identidade. Portanto, deve-se investir na formação pessoal do professor não apenas como uma proposta para a formação continuada, mas sim, como uma fonte essencial para a formação de professores, pois ter apenas o domínio rigoroso das questões específicas do conhecimento de acordo com a natureza das disciplinas, não é suficiente, enquanto lhes faltam conhecimentos culturais e visão social (SOUSA, 2000; 2002).

Sabemos que o bom professor não nasce pronto (CUNHA, 2009) e sim, forma-se ao longo da vida, através das diferentes e contínuas experiências, da evolução de ideias e valores, que acabam influenciando de maneira positiva ou negativa, não só na formação como profissional, mas também na formação como pessoa. No entanto, o que queremos chamar a atenção é para a qualidade dos conhecimentos e das práticas que o professor desenvolve para cuidar de si (MOSQUERA, et al., 2009), o que os professores de fato fazem para tornar-se seres humanos melhores em suas ações e atitudes diárias, cuidando de si mesmos em suas particularidades como pessoas e formando-se ao longo da vida.

Sendo assim, como aponta Nóvoa, (2009) ao mencionar que não se pode separar a pessoa do professor, concordamos com Mosquera, et al. (2009) em seu entendimento de que:

> [...] o professor como pessoa [...] para ser grande é preciso que o professor o seja por inteiro, sendo todo em cada coisa que faça, inclusive nas mínimas. Isto, porque alto ele viverá, com dignidade, porque sabe praticar a si mesmo como ser humano e, nesta sua condição existencial, como professor (MOSQUERA, et al., p.52, 2009).

Sendo assim, ao valorizar o professor como pessoa, oferecendo oportunidades para o seu enriquecimento pessoal, através das diferentes fontes culturais, sociais e éticas, pode-se vencer os percalços encontrados no mundo contemporâneo, pois proporciona subsídios capazes de conscientizá-lo diante do que realmente acontece em meio às mudanças na sociedade. A aposta no desenvolvimento dos professores através do seu desenvolvimento pessoal, poderá redimensionar a sua prática pedagógica, atentando-se aos elementos científicos/teóricos e valores/atitudes ao ser pessoa/professor, treinando competências que nascem na pessoa, como a autonomia, a iniciativa, a criticidade, a imaginação, a criatividade e a busca por soluções para os problemas que porventura aparecerem, vencendo, assim, as suas necessidades.

A formação centrada na pessoa, no entanto, deve ser compreendida como um processo onde o sujeito constrói a si mesmo, bem como sua identidade profissional (NÓVOA, 2009) e, este processo deve ser estruturado, em um contexto de responsabilidade profissional, ficando exposto às necessidades de mudanças, em que o sujeito pode buscar a sua própria formação através das relações envolvidas na pluralidade de cenários e situações que atravessam o seu cotidiano. Dessa forma, pode-se avaliar a arte de formação como uma dinâmica que origina a construção da identidade de uma pessoa, ressaltando que durante o processo de formação cada pessoa passa a se reconhecer ao longo da história diante das interações e transformações experiênciadas, assim, constituindo sua profissionalidade docente através da pessoalidade.

Acreditamos que a formação de professores e a educação de maneira geral terão muitos ganhos ao reorganizarem seus currículos em torno da formação pessoal, pois não teremos mais a figura do professor como um mero funcionário que executa de forma inconsciente os padrões estabelecidos pela cultura escolar, mas sim, teremos um corpo de professores realizados, que sabem o que querem e porque querem, e sabem o que fazem e porque fazem e assim, como muitos estudos já apontaram (MARIN, 1996; TARDIF, et. al., 2000; e outros), com a prática pedagógica, no exercício da função, ao confluir com todos os outros saberes já incorporados, a escola/sala de aula pode tornar-

se também um espaço ideal para o crescimento do professor não só como profissional, mas também como pessoa (NÓVOA, 2009; SOUSA, 2002).

Sendo assim, ressalta-se a importância de se pensar o que de fato é ser um bom professor, suas competências, suas necessidades de formação e elaborar programas formativos que priorizem a valorização dos professores como pessoas, sem as quais não se sentirão também valorizados como profissionais. Em resumo, conclui-se que as necessidades apontadas neste estudo, possibilitaram reiterar que a análise de necessidades formativas, enfatiza que o entendimento de suas manifestações na atualidade torna-se fundamental para a elaboração de novas propostas para a formação continuada de professores.

Referências bibliográficas:

ANDRE, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.** vol.20, n.68, pp. 301-309, 1999.

ANDRADE, M. B.; TEIXEIRA, L. R. M. A escola: a grande ausente da formação continuada. *Rev.* **Diálogo Educ***.,* Curitiba, v. 10, n. 30, p. 267-283, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. Casa de Idéias, 2011.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** vol.39, n.3, p. 609-626, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf> Acesso em: 26 set 2013.

_____. **O bom professor e sua prática**. 21.ed. Campinas: Papirus, 2009.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto, 2001.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros (Relatório de Pesquisa Final/2011). São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores:** uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

_____. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental.** 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestação de necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Revista Dialogia**, São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008.

GATTI, B. A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** vol.31, n.113, pp. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Ed. Artmed. Por Alegre, 2010.

_____. Uma nueva formación permanente Del professorado para um nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Rev. Bras. de Formação de Professores – RBFP** – vol.1, n.1, p.31-42, Maio/2009.

LEONE, N. M. **A inserção no exercício da docência:** necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Rev. de Ciências da Educação**, n.8, jan/abr, 2009.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professore**s: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. P.153-165.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D.; TIMM, E. Z. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não? **Ciência em Movimento,** Ano XI, nº 22, p.47-53, 2009.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; et al. (orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores.** 1ª. ed. Editora Unesp, São Paulo, 2013. p.199-210.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades pessoais e coletivas de professores do anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores como campo de investigação científicas.** Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à "reconcepção" da profissão docente. **Revista Interface da Educação**, Paraíba, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2010.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa:** a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: Asa, 2000.

_____. Em busca de uma teoria da Pessoa: relato de uma investigação. In: AFIRSE/AIPELF, 11., Lisboa. **Anais...** Lisboa: AFIRSE, 2002. p.617-626. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/25Embuscadeumateoriadapessoarelatodeumainvestigacao.PDF>. Acesso em: 25 jun. 2012.

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

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

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2004.

YAMASHIRO, C. R. C. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente-SP**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. 2008.