

AUTORIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES HOJE: TENDÊNCIAS, PARADOXOS E DESAFIOS

Carla Ariela Rios Vilaronga – UNESP- Rio Claro

Flavia Medeiros Sarti- UNESP- Rio Claro

EIXO TEMÁTICO: Eixo 9 - Materiais pedagógicos no ensino e na formação de professores

Desde a década de 1980, temos assistido a implementação de reformas educacionais em âmbito mundial; reformas que têm em comum o propósito de melhorar as economias nacionais por meio do fortalecimento das relações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Esse movimento tem como importantes influenciadores o Banco Mundial (BM) e a UNESCO que - partindo de “novos valores” veiculados mundialmente a partir dos países centrais - ressaltam que a escola e seus professores não atendem adequadamente às novas exigências do mundo do trabalho (VAILLANT, 2005).

Vaillant (2005) destaca que as principais mudanças ocorridas nesse cenário estão relacionadas aos novos parâmetros curriculares, aos princípios de qualidade e igualdade, às iniciativas de melhoria da docência, à descentralização da gestão e à questão da avaliação.

No contexto latino-americano inicia-se, ainda, a implementação de vários programas que objetivam a melhoria da qualidade da educação. Com o objetivo de melhorar a prática docente, a maioria desses programas estabeleceu, ainda segundo Vaillant (2005), incentivos para a implantação de políticas de estabilidade profissional e de formação em serviço para os professores.

Políticas para formação de professores

Nesse contexto, os especialistas internacionais no âmbito da educação dedicam maior atenção à formação inicial e continuada dos professores, consolidando um “mercado da formação” (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003, SOUZA e SARTI, 2009) dirigido a esses profissionais que, no entanto, tem gerado uma perda quanto ao sentido da profissão docente e dos saberes profissionais dos professores.

Segundo Bello (2008), a atuação docente constituiu-se um dos principais alvos das ações empreendidas no âmbito das reformas

educacionais latino-americanas, justificadas por discursos que ressaltam a importância do papel do professor para o sucesso das mesmas. Países como a Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paraguai e Venezuela têm promovido a certificação superior em serviço de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, mediante ações e programas que atingem uma grande massa de docentes em pouco tempo.

Seguindo as orientações internacionais, foi elaborado em 1993 o “Plano Decenal de Educação para Todos”, 1993-2003 (BRASIL, 1993), que indicou uma reestruturação dos processos de formação inicial e continuada dos professores, abrangendo também a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício.

Em continuidade a essa proposta de formação, após oito anos de discussão (omitidos no documento final), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), dentre várias pontuações sobre a questão da escola, dos professores e da prática educacional, afirma que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve estar assentada na associação entre teorias e práticas. Preconiza a habilitação superior, estabelecendo, em seu artigo 87 das disposições transitórias, que a partir de 2007 “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Para Freitas (1999), a LDB representou um marco na implementação de políticas públicas na educação brasileira. Instituiu também as bases para novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, possibilitando a criação de novas instituições de formação: os Institutos Superiores de Educação, específicos para professores da Educação Básica; o Curso Normal Superior, para formar professores de 1ª a 4ª série e da educação infantil; e o curso de Pedagogia para formar docentes e também os especialistas em educação. Esse leque de opções, segundo Melo (1999), acarreta certa fragmentação e aligeiramento na realização das políticas governamentais, não apenas em relação ao tempo, mas principalmente no aprofundamento de conteúdos e na apropriação de competências pelos futuros docentes ou por professores em serviço formados em nível superior.

Maués (2003) aponta, especificamente no que se refere à universitarização do magistério, que tal movimento tem sido associado ao

processo de profissionalização docente, apontando para uma maior qualificação dos professores e um aprofundamento de seus conhecimentos.

Nesse processo, as instituições de formação de professores tenderiam a ser incorporadas às universidades. No entanto, segundo Maués (2003), devido à pressão de organismos internacionais, essa incorporação nem sempre tem ocorrido ou então é realizada, em alguns países, de forma aligeirada e fora da universidade.

Na visão de Maeés (2003), esse fenômeno de universitarização do magistério, vivenciado em muitos países, revela-se como um contra-senso. Isto porque a formação superior que vem sendo oferecida pós-secundário não obedece aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária, de pesquisa, de processo de criação, permanecendo apenas focada na mera transmissão de saberes.

Outra decorrência da LDB refere-se à formação universitária em serviço de professores que já atuam nas redes de ensino e que possuem formação em nível médio. Esses professores continuam atuando em suas salas de aula enquanto se formam em cursos de Pedagogia ou em cursos similares de nível superior.

Bello (2008) destaca as estratégias mais utilizadas pelas instituições de formação para atender um grande número de professores em serviço em um curto espaço de tempo: a modalidade presencial, que ocorre na forma regular (dentro do período letivo) ou especial (aulas concentradas nas férias ou oferecidas de forma intensiva); presencial com apoio de mídias interativas (semipresencial – nessa modalidade, os programas que se apóiam nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs); e a educação a distância. Emergem, com isso, novas configurações para o cenário da formação de professores.

Paradoxos da Universitarização do Magistério

As recentes mudanças operadas na formação de professores brevemente apontadas acima, trazem contradições e paradoxos que merecem atenção (FREITAS 1999; NOVÓIA, 1999; MELO, 1999; TARDIF, 2000; MAUÉS, 2003; SARTI, 2005; GATTI, 2008; BELLO, 2009; entre outros),

Tardif aponta que essa conjuntura revela-se bastante paradoxal, já que “se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda” (2000, p. 13), inclusive

as profissões com status historicamente construído, como a medicina, o direito e a engenharia.

Ainda no que se refere ao caráter paradoxal do presente cenário da formação dos professores, Nóvoa (1999) chama atenção para o excesso de discursos, que vem escondendo uma acentuada pobreza quanto às práticas efetivamente levadas a efeito. Para ele, três tipos de saberes concorrem na produção da profissão docente: o saber da experiência (produzido pelos professores), o saber da pedagogia (produzido pelos especialistas em ciências da educação) e o saber das disciplinas (produzido pelos especialistas dos diferentes domínios dos conhecimentos). Analisando o “triângulo de conhecimento” formado por esses três tipos de saberes, ele aponta para um forte desenvolvimento dos discursos científicos (produzidos pelos especialistas da pedagogia e das disciplinas específicas) que atuam para a sofisticação do discurso pedagógico e, portanto, para o aumento do prestígio da profissão docente. No entanto, Nóvoa nos adverte para o que ele considera um dos principais paradoxos da história do magistério, pois esse maior prestígio da profissão docente ocorre às custas da desvalorização dos saberes produzidos pelos próprios professores.

Freitas (1999) afirma que as propostas atuais de formação docente, cujo objetivo proclamado é a profissionalização e valorização do magistério, poderão agir em sentido contrário, podendo trazer uma divisão entre a figura do pedagogo “especialista”, em oposição à concepção do “professor tarefeiro”, que tem no trabalho pedagógico a base de sua formação e de sua identidade profissional. Um dos motivos para essa diferenciação é possibilidade prevista na política de formação universitária de professores de reduzir a duração do curso de formação em função da experiência profissional prévia dos estudantes.

A emergência dos cursos de formação superior docente em serviço como um novo modelo formativo voltado aos professores é objeto de atenção de Bello (2009) que, em seu estudo, revela que uma das justificativas ouvidas na universidade, quando se questiona sobre a qualidade dos mesmos é a de que “o mínimo é melhor do que nada, já que não seria possível de outra forma” (p. 12). Essa resposta, para a pesquisadora, revela que se tem aceitado uma formação ruim, traçada pelo mínimo, sem autonomia didático-pedagógica. Isso, no entanto, vai de encontro à defesa da qualidade do ensino crítico e reflexivo, ideais conquistados historicamente pelas universidades.

Outro aspecto importante a ser considerado como fonte de conflitos no cenário atual da formação docente diz respeito às diferenças existentes entre o modo como os professores aproximam-se dos saberes pedagógicos e o tipo de atitude diante do saber que costuma ser mais valorizado no ambiente acadêmico. Como ressalta Jonnaert (1996 citado por SARTI, 2005, p. 13-14),

os pesquisadores validam seus gestos cotidianos pela dúvida e pela busca de explicações sobre os eventos, que por sua vez devem se mostrar coerentes do ponto de vista da perspectiva teórica adotada. Enquanto isso, os professores refletem em busca de certezas que apontem para as muitas decisões que devem ser tomadas diante dos acontecimentos e das urgências que se impõem ao trabalho diário na escola.

Considerando diferenças dessa ordem, Sarti (2005) enfatiza que o processo de universitarização do magistério impõe desafios importantes associados aos encontros de diferentes culturas profissionais: de um lado, professores das séries iniciais e, de outro, pesquisadores acadêmicos. Isto porque, como ressalta a pesquisadora, o movimento de universitarização da docência nas séries iniciais e as parcerias entre universidades e poder público têm possibilitado que os professores desse nível de ensino estabeleçam relações mais próximas com a universidade. Sendo assim, tende-se a diminuir a separação historicamente mantida entre eles, incentivando o professor a manter maior proximidade com o conhecimento acadêmico e com a universidade, até então pouco vivenciados por grande parte dos que atuam nesse nível de ensino.

O encontro entre a cultura docente e a cultura acadêmica

As culturas profissionais distintas que atuam no contexto educacional trazem consigo diferentes formas de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e a própria docência (SARTI, 2005). A cultura docente é constituída no contexto escolar, no fazer cotidiano, nas micro-decisões, no desembaraço de “mil pequenas coisas urgentes” que são realizadas ao mesmo tempo, no trabalho muitas vezes solitário de idealização e realização de várias atividades, na falta de tempo, na improvisação, na incerteza (PERRENOUD, 1993). Os professores buscam informações que supram suas incertezas diárias, de ordem prática, e compartilham conhecimentos com seus pares em meio a trocas de “receitas”, tendo como base suas experiências anteriores e o trato direto com os alunos (CHARTIER, 2007).

Sobre esse aspecto, Azanha aponta a “existência no âmbito da escola de um ‘saber’ não codificado nem expresso numa linguagem teórica, mas que no fundo constitui a base da atuação docente” (1995, p. 76). Esse saber sedimentado historicamente no ambiente escolar e que possui tênues relações com teorias pedagógicas é assimilado pelos professores nas trocas cotidianas com os pares.

Esse modo de compreender a cultura docente confere destaque para a comunicação oral entre os professores, que mesmo tendo contato com discursos teóricos (elaborados em ambiente acadêmico), não se baseiam apenas nos mesmos para atuar no âmbito da escola. Como contraponto, na cultura acadêmica os saberes são legitimados “cientificamente” e circulam fundamentalmente em materiais escritos (SARTI, 2005):

Assim, no contexto de forte universitarização do magistério, a universidade assume espaço como uma “voz legítima” que desempenha um papel mais claramente formativo diante dos professores. Cresce, então, a demanda para a produção de materiais que possibilitem a realização dessa tarefa. Muitos pesquisadores universitários são chamados a elaborar textos de caráter formativo que serão utilizados na formação inicial e continuada dos professores.

Objetivo e caminhos da pesquisa

As considerações aqui apresentadas integram o trabalho de mestrado “A função autor nos materiais impressos do PEC - formação universitária e o desafio de escrever para professores”, que teve como foco o processo de autoria do material didático do PEC-Formação Universitária, programa de formação superior em serviço dirigido a professores dos anos iniciais da Educação Básica. Um dos pontos de análise desse trabalho foi a identificação de aspectos presentes no encontro – cada vez mais freqüente no contexto de universitarização do magistério - entre a cultura acadêmica e a cultura docente.

O estudo foi realizado sob uma abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos relativos ao programa focalizado e de entrevistas semi-estruturadas com autores do material impresso, elaborado especificamente para o material.

PEC e seus autores

O PEC - Formação Universitária faz parte de um conjunto de políticas do estado de São Paulo para formação de professores em nível superior, demanda trazida pela LDB na década de 90. O programa iniciou-se em 2001, passando por três edições: a primeira estadual, que contou com a participação da USP, UNESP, PUC-SP e posteriormente duas edições municipais onde não houve participação da UNESP.

O PEC foi selecionado como referencial empírico do trabalho por várias razões: sua abrangência em todo estado de São Paulo, o elevado número de professores que vem certificando desde sua criação, seu caráter “pioneiro” na região, mas principalmente em função do vasto material impresso produzido especialmente para o programa e do número elevado de pesquisadores acadêmicos que atuaram como autores dos textos que nele circulam. Importante ressaltar o papel do material impresso para a organização do programa, no que se refere às atividades e rotinas que deveriam ser cumpridas pelos alunos-professores.

Os textos que compunham o material impresso do PEC- Formação Universitária foram escritos por diferentes autores, vários sujeitos, com diferentes perfis, vinculados à USP, PUC- SP ou UNESP e outros pesquisadores que ocupam posição de destaque na área educacional. De acordo com os depoimentos desses autores, o papel por eles desempenhado incluía as seguintes responsabilidades e desafios:

- Selecionar conceitos e autores que deveriam ser conhecidos pelos alunos-professores, pautando-se sempre pela proposta de formação previamente estabelecida;
- Escrever textos acessíveis aos professores e aos tutores do curso, sem contudo banalizar as teorias e os conceitos neles abordados;
- Oferecer ao aluno-professor textos capazes de possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica;
- “Traduzir” os conceitos estudados para que fizessem sentido aos alunos-professores, tendo em vista suas experiências profissionais anteriores;
- Trabalhar de maneira aprofundada com os alunos-professores os conteúdos abordados no ensino fundamental;
- Fazer-se “presente” nas salas de aula do PEC, por intermédio de seus textos, assumindo assim uma posição docente no programa, como “professor-autor”;

- Imprimir maior legitimidade, por meio de seus textos, aos discursos que circulavam no programa, além de impor limites sobre o que seria possível dizer sobre o ensino, a escola e os alunos;
- Trazer a expertise da universidade para o material e, ao mesmo tempo, convencer, por meio de sua biografia, que “tinham prática” na docência.

Relação dos autores dos textos com a cultura profissional docente e o significado do PEC na sua trajetória profissional

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 12 sujeitos que atuaram no PEC- Formação Universitária, sendo 11 autores de textos publicados no material impresso (dos quais, um compunha o comitê gestor representando uma das universidades envolvidas) e um professor que participou da elaboração de um dos temas do material. Por meio dessas entrevistas, foi possível identificar aspectos relevantes sobre a relação da universidade com a cultura docente.

Os autores entrevistados destacaram a importância e a relevância da participação no PEC para sua trajetória profissional: para sua inserção na área de formação de professores, para o aprimoramento das atividades que desenvolvem em cursos de licenciatura, para a escrita de textos posteriores, etc.

Mas, um dos retornos mais interessantes, foi que eu passei a utilizar em meus cursos de graduação, na UNESP. Ai sim, fica claro que eu tinha ali um material bom para uso com os alunos. Que sintetizavam algumas discussões mais amplas e complexas e que abria a discussão daquele tema. (“S” 9-22/07/09)

Os artigos que eu escrevo, eles ficaram mais fluidos, ficaram mais claros, eu trago mais exemplos da vida concreta nas discussões que faço. (“S” 9-22/07/09)

Em relação à construção do sujeito enquanto autor, a autoria do PEC possibilitou o exercício e o aprendizado de uma escrita não baseada somente em teorias, conceitos, ou a retomada das teorias mais corriqueiras e cotidianas da cultura universitária.

E me fez muito bem, porque como era um leitor que eu pressupunha carente de formações básicas, eu me vi obrigada a retornar ao autor nos seus elementos mais básicos. (“S” 3-13/07/09)

retomar uma teoria que você julga conhecer nos seus elementos básicos e isso traz pra gente um saber mais aprofundado sobre aquela teoria. (“S” 3-13/07/09)

A ampliação da possibilidade da escrita direcionada a leitores diferenciados (além do contexto universitário), a retomada de “conceitos básicos” e a busca da sedução do leitor por meio da forma de escrever o texto, foram mais alguns dos aprendizados trazidos pelo PEC para alguns dos seus autores. Assim, a experiência de escrever para o PEC, segundo os entrevistados, lhes influenciou também na condução de outros cursos de formação de professores, tanto a nível universitário, quanto na modalidade de extensão.

As representações sobre os professores e a aprendizagem sobre o contexto da escola foi uma das possibilidades trazidas pelo PEC para os autores do material impresso, assim como a retomada de contato com professores de outras universidades, a troca de experiências e a ampliação dos conhecimentos com base na mesma cultura, porém em outro contexto.

Primeiro eu retomei contato com pessoas fora da PUC. (...). Então, quando você sai, você amplia o seu conhecimento, você discute as mesmas coisas com olhares diferentes. (“S” 3- 13/07/09)

Revela-se, pois um caráter formativo do PEC para aqueles que nele atuaram como autores dos textos. Atribuímos esse potencial formativo ao caráter inovador do programa no contexto das universidades envolvidas.

Observamos também que os autores possuíam, antes do PEC, diferentes relações com a cultura do magistério dos anos iniciais, decorrente de distintos contextos: ter atuado como professor da escola básica, realizado pesquisa na área de educação - formação de professores, ter escrito textos e livros sobre os assuntos focalizados e/ou ter atuado anteriormente na área de formação de professores. As relações com a cultura do magistério encontradas nos discursos dos entrevistados foram:

- Na atuação com a formação continuada de professores anteriormente e posteriormente ao PEC;
- Atuando na escola pública, como professor e como diretor;
- Atuando na formação inicial de professores;
- Pesquisando a questão da formação de professores, inclusive o PEC;
- Na orientação na Pós Graduação de alunos formados em Pedagogia e que estudam conteúdos específicos, no caso, matemática;
- Escrevendo textos sobre a escola;
- Escrevendo textos não especificamente para professores, mas lido por eles;
- Escrevendo textos direcionados também a professores;

- Em pesquisas realizadas em escolas, com os professores.

Nos depoimentos notamos que essa experiência com a cultura docente foi buscada e retomada para se criar a imagem do leitor, aluno-professor, no momento de escrita do texto como observamos nos excertos retirados das entrevistas dos autores do material impresso:

E como eu fui professora de criança, eu tinha muitos exemplos do que acontece. ("S" 3- 13/07/09)

(...) exigia um aperfeiçoamento na área de ciência e biologia. ("S" 6- 13/07/09)

Quando eu fui professora da rede, por cinco anos, a gente nunca tinha tido esse tipo de referência. Eu fiz vários cursos, mas era sempre assim, com a equipe da universidade, que ia mesmo até os professores. Aqueles cursos da (...), que você ia e você tinha contato direto, trabalhava o material escrito e já discutia ali na hora. Eu acho que ficava muito ali no campo teórico, sem amarração. ("S" 10- 12/05/09)

A análise dos relatos dos autores, sobre seu contato com a cultura dos professores, nos faz concordar com Tardif (1991), para quem há uma relação ambígua entre a universidade, a sociedade e os professores do ensino fundamental, principalmente em relação aos saberes e ao caráter profissional desta atividade. Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade, a profissão do professor perde o seu prestígio social devido à imagem construída do professor.

Foi possível perceber durante a pesquisa que alguns entrevistados identificam tal distanciamento entre a universidade e os professores dos anos iniciais.

Enquanto você está indo lá e parece que você está fazendo um favor e não é bem assim, o pessoal de lá traz muito para nós também. ("S" 10- 12/05/09)

Na verdade, a universidade eu sempre acho que ela está muito afastada da sala de aula do ensino básico. A gente vê, muitas vezes, professores da universidade que desconhecem o currículo da escola básica. (...) ("S" 4- 17/06/09)

Os depoimentos apontam que essa tendência, que começa a ser alterada após LDB (1996), possibilitou uma abertura (mesmo que seja uma pequena fresta), permitindo que professores dos anos iniciais possam participar do ambiente e das atividades universitárias (mesmo que indiretamente, como ocorre nos programas especiais).

(...) a universidade ficava fechada na universidade e a rede não tinha nem acesso à universidade, era como se fosse um castelo distante e eles não tinham contato com a universidade. E uma das coisas que o PEC proporcionou foi essa proximidade. (“S” 13- 30/10/09)

Para finalizar esta discussão, vale destacar o trecho de um dos entrevistados que questiona o pouco valor conferido, no âmbito acadêmico, a atividades de produção de textos para a formação de professores.

(...) eu penso que um texto didático feito para três mil pessoas tem relevância teórica! (“S” 3- 13/07/09)

Considerações finais

A elaboração dos textos para o material impresso do PEC-Formação Universitária rendeu discussões por vezes tensas e exaustivas entre pesquisadores acadêmicos com diferentes orientações teóricas. Apesar dos conflitos instaurados, alguns dos entrevistados relatam que os momentos de trabalho foram ricos em relação às trocas, proporcionando-lhes aprendizagens. Tais dados sugerem que o programa assumiu um caráter formativo também para os autores dos textos, principalmente no que se refere à temática da formação de professores e o lugar que a universidade pode, deve ou é capaz de assumir nesse campo.

Outro aspecto revelado pelos dados e análises realizadas é a idealização que os autores faziam da imagem do aluno-professor. Os professores dos anos iniciais eram visto de forma bastante vaga por parte de vários autores entrevistados, o que parece estar relacionado ao distanciamento historicamente existente entre a universidade e a escola básica. Ter atuado anteriormente como professor dos anos iniciais da escolarização ou na formação docente consistia, assim, em uma forma de distinção para alguns autores, fonte de legitimidade de suas idéias diante do grupo de trabalho, onde não bastava apenas dominar o conteúdo específico.

Práticas e valores característicos da cultura acadêmica entraram em conflito com a proposta editorial do material impresso do programa (inspirada nos materiais de ensino a distância e de estudo dirigido): uso de imagens, explicação de conceitos, questões sobre os conteúdos trabalhados, bibliografia comentada. No entanto, alguns entrevistados admitem que, após a experiência de escrever textos nesse formato “menos acadêmico”, optaram por empregá-los também no trabalho nos cursos de licenciatura regulares da universidade, como forma de sanar algumas dificuldades relativas à leitura

apresentadas por seus alunos. Esses autores – que atuam também como professores no ensino superior regular – passaram a considerar a possibilidade de utilizar materiais “didáticos”, como o do PEC, na universidade, com seus próprios alunos, posto que as dificuldades de leitura não são exclusivas dos professores “primários”.

Por fim, os dados reunidos nos permitem perceber que, mesmo nesse momento em que a universidade reclama para si a responsabilidade pela formação dos professores, as ações e as práticas relacionadas a esse tipo de formação seguem pouco valorizadas no ambiente acadêmico. Mesmo demandando um trabalho exigente e atingindo um grande número de sujeitos, uma publicação dirigida aos professores da educação básica não alcança maior reconhecimento nas avaliações de desempenho realizadas na universidade. Uma maior valorização na universidade das atividades formativas que seus pesquisadores realizam junto aos professores da educação básica, inclusive por meio da produção de materiais de divulgação das pesquisas que realizam, parece constituir fator importante para uma efetiva aproximação entre o ‘mundo da universidade’ e o ‘mundo da escola’.

Referências

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BELLO, I. M. Programas Especiais de Formação Superior de Professores em Serviço no Brasil: do Discurso Democrático às Ações Regulatórias. **32^a Reunião da ANPED**. 2009.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília, DF, 1993.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. vol. 13, no. 37, p. 57-70, 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, No. 118, p. 89- 117, março/2003.

MELO, M. T. L. de. Programas Oficiais para Formação de Professores da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., p. 17-44, 1999.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun., 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério**. 2005. 263f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TARDIF, M, et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991. p. 215-233.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Vol. 21. n. 73. Campinas, Dez. 2000.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.